

Katernen Kunsteducatie Over actief, receptief en reflectief

KATERNEN KUNSTEDUCATIE

Over actief, receptief en reflectief

Literatuurverkenning
samenhang kunsteducatie

JACOB OOSTWOUD WIJDENES
FOLKERT HAANSTRA

LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie
Utrecht 1997

Over actief, receptief en
reflectief : literatuurver-
kenning samenhang kunst-
educatie / Jacob Oostwoud
Wijdenes en Folkert
Haanstra.
Utrecht, LOKV, Nederlands
Instituut voor Kunsteduca-
tie.
(Katernen Kunsteducatie,
ISSN 0927-1686; 13)
Met lit.opg.
Trefw.: kunsteducatie

ISBN 90 6997 083 x

© LOKV, Nederlands Insti-
tuut voor Kunsteducatie,
Utrecht 1997

Niets uit deze uitgave mag
worden verveelvoudigd en/
of openbaar gemaakt door
middel van druk, fotoko-
pie, microfilm of anders-
zins, of worden opgesla-
gen in een elektronisch
bestand, zonder vooraf-
gaande schriftelijke toe-
stemming van de uitgever.

05

Vooraf

07

1 Omschrijvingen en onderscheidingen

16

2 Psychologische modellen

29

3 Is reflectie verbaal?

32

4 Verschillende kunstdisciplines

37

5 Effectiviteit van samenhang

41

6 Reflectie in de examenprogramma's culturele en kunstzinnige vorming

44

7 Conclusies

49

Literatuur

‘De basis van het reflectievermogen ligt in de menselijke mogelijkheid om afstand te nemen van eigen denken en handelen.’

(Elshout-Mohr & Van den Bijtel, 1995)

VOORAF

Het LOKV, Nederlands Instituut voor Kunsteducatie onderscheidt drie vormen van kunsteducatie: actief, receptief en reflectief. 'Het zelf werken met kunstzinnige middelen en/of technieken wordt aangegeven met de term actieve kunsteducatie; activiteiten die beschouwelijk van aard zijn worden aangeduid met reflectieve kunsteducatie (...). Onder receptieve kunsteducatie worden activiteiten gevat, waarbij de doelgroep rechtstreeks kennismaakt met kunstuitingen, zoals het bezoeken van een museum, een concert, film, toneel- of dansvoorstelling en dergelijke.' (Ensink, p. 6 in: Ranshuysen, 1993).

In het Meerjarenplan Onderzoek LOKV 1993-1996 wordt nader ingegaan op deze driedeling. De receptieve component wordt daarin gereserveerd voor het kijken of luisteren naar kunstuitingen van professionele kunstenaars. Van de reflectieve component wordt gesteld dat deze zowel tijdens het zelf actief bezig zijn met kunstzinnige middelen als tijdens het bezoek aan professionele kunstuitingen kan plaatsvinden. 'Tijdens dit moment van reflectie wordt afstand genomen van het directe gebeuren en worden bijvoorbeeld betekenis (inhoud) en vormgeving met elkaar in verband gebracht, worden de verschillende vormgevingseffecten beschouwd, worden de eigen activiteiten in relatie gebracht met de activiteiten van professionele kunstenaars. De reflectieve component lijkt van groot belang in het proces van kunsteducatie omdat juist daar vele leermomenten plaatsvinden.' (p. 15) Verondersteld wordt verder dat het aanbrengen van samenhang of integratie van de drie componenten zal leiden tot een effectievere kunsteducatie. Actieve, reflectieve en receptieve activiteiten die in samenhang worden aangeboden zullen leiden tot een hernieuwde invulling van het begrip culturele loopbaan en tot een grotere kunst- en cultuurdeelname in het latere leven.

In dit onderzoek wordt op basis van literatuurstudie het eerder genoemde uitgangspunt nader onderzocht. Het gaat om begripsverheldering en theoretische achtergronden. Het gaat niet om praktische didactische vragen als, bijvoorbeeld:

wat is een goede opdracht om professionele kunst in verband te brengen met de kunstzinnige activiteit van leerlingen?

In de achtereenvolgende hoofdstukken worden behandeld:

1. Wat wordt verstaan onder de begrippen actief, receptief en reflectief en hoe verhouden ze zich tot vergelijkbare indelingen? Wat voor betekenis hebben deze begrippen in het verleden gehad?
2. Zijn er psychologische modellen, theorieën, die de indeling kunnen verhelderen?
3. Is reflectie altijd 'verbaal'?
4. Is de indeling toepasbaar op alle kunstdisciplines?
5. In hoeverre is er een empirische onderbouwing voor de grotere effectiviteit van een samenhangend aanbod van actieve, receptieve en reflectieve kunsteducatie?
6. Hoe wordt reflectie beschouwd in eindtermen Culturele en kunstzinnige vorming (CKV)?

Over het gebruik van de termen

Deze publicatie bevat veel verschillende begrippen en termen. In de literatuur worden soms met gelijke termen verschillende betekenissen aangeduid; soms staan verschillende termen voor dezelfde intentie. We zullen bij het bezigen van de termen zoveel mogelijk aansluiten bij de intenties van de auteurs van die begrippen. Onze eigen opvattingen over bepaalde termen worden aangegeven. Belangrijk is om hier al aan te geven dat we aan de term 'productief' de voorkeur geven boven de term 'actief'. De reden is de connotatie van de term 'actief': tegenover actief staat 'passief'. Terwijl juist met termen als receptief en reflectief associaties met 'nietsdoen' vermeden worden.

De termen 'kunstzinnige vorming' en 'kunsteducatie' hanteren we naast elkaar als verzamelnaam voor alle vormen van educatie waarbij kunst en/of kunstzinnige middelen en technieken als doel of als middel ingezet worden. 'Culturele en kunstzinnige vorming' (CKV) is de aanduiding van het nieuwe vak in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.

Jacob Oostwoud Wijdenes

1 OMSCHRIJVINGEN EN ONDERSCHIEDINGEN

Actief: (1) werkzaam, niet stilzittend (2) ...

Receptief: (1) gevoelig voor indrukken, ontvankelijk; (2) ...

Receptie: ... (5) (communicatiewetenschap) de wijze waarop een gesproken of geschreven tekst of kunstwerk door de hoorder, lezer of kijker wordt ontvangen; ontvangst van een 'boodschap';...

Reflectief: (1) (fysiol.) reflectorisch; (2) bespiegelend, beschouwend; (3) ...

Productief: (1) voortbrengend, vruchtbaar, winstgevend; (2) ...

(Van Dale, 1989)

Vergelijkbare onderscheidingen

Naast de indeling in actief, receptief en productief bestaan enkele vergelijkbare onderscheidingen. De gangbare indeling in de beeldende vakken is productief versus reflectief. Deze beperkt zich tot de tweedeling 'zelf iets doen' versus 'kunstbeschouwing en kunstgeschiedenis'. Kunstbeschouwing kan ook worden toegepast op eigen werk en dat van klasgenoten en is dus niet beperkt tot professionele kunstuitingen. De LOKV-term reflectief is van een andere orde dan de tweedeling (leren) zelf doen of (leren) kijken naar. Reflectie, het afstand nemen van, kan op ieder moment plaatsvinden tijdens actieve en receptieve bezigheden. Zij is minder eenduidig vast te stellen en meer 'psychologisch' van aard dan de andere twee begrippen.

Het is van belang om een onderscheid te maken tussen het begrip reflectie in psychologische theorieën en in onderwijskundige theorieën. In (cognitief-)

psychologische theorieën is reflectie een bepaald onderdeel en niveau in een probleemoplossingsproces. In onderwijskundige theorieën kan zij worden onderscheiden als een aparte onderwijsactiviteit ('meisjes en jongens, leg alle tekeningen op de grond en dan wil ik van Jacob weten wat hij vindt van ...; meisjes en jongens, we hebben net gekeken naar het ballet x, wie wil zijn mening geven over ...'). Psychologische en onderwijskundige invullingen van het begrip reflectie hebben met elkaar te maken, maar alleen de onderwijskundige opvatting van reflectie als een bepaalde onderwijsactiviteit is op één lijn te stellen met actieve en receptieve onderwijsactiviteiten.

Discipline Based Art Education In de loop van de jaren tachtig is de beeldende vorming in de Verenigde Staten steeds meer onder invloed gekomen van de zogeheten *Discipline Based Art Education* (DBAE). De DBAE-beweging zette zich af tegen de eenzijdige nadruk op actieve kunsteducatie in de beeldende vakken en tegen een vrijblijvende, studentgerichte vrije expressieinvulling van de beeldende activiteiten. Men propageert beeldend onderwijs vanuit vier 'disciplines' met een eigen invalshoek ten opzichte van (beeldende) kunst: actieve beoefening (*art production*), kunstgeschiedenis (*art history*), kunstkritiek/kunstbeschouwing (*art criticism*) en esthetica (*aesthetics*). Ideaal is dat de vier invalshoeken in samenhang worden onderwezen en dat er een duidelijk leerplan aan het

onderwijs ten grondslag ligt met een opbouw van leerstof en toetsing. In hoeverre zijn de vier disciplines te 'vertalen' in de LOKV-indeling? *Studio-art* valt samen met actieve kunsteducatie; esthetica, kunstgeschiedenis en kunstkritiek zijn hoofdzakelijk reflectief. Receptieve kunsteducatie is op zich geen discipline en valt daarmee buiten de DBAE-indeling.

Arts PROPEL Het op theorieën van Gardner gebaseerde ontwikkelingsproject *Arts PROPEL* (Gardner, 1989) onderscheidde drie soorten competenties: productie, dat wil zeggen het zelf vervaardigen van kunstzinnige producten; perceptie, dat wil zeggen in staat zijn onderscheiden binnen een kunstvorm aan te brengen; reflectie, dat wil zeggen nadenken over hoe kunstwerken gemaakt worden. Deze indeling laat zich in zoverre vergelijken met de vorige dat ook onderscheid wordt gemaakt tussen de competenties van de kunstenaar (*art production*), van de kijker (*art history* en *art criticism*) en van de 'denker' (*aesthetics*; kunstfilosofie). (Zie ook Ontwikkelingspsychologische aspecten op p. 25.)

De indeling van Gardner lijkt eveneens op die van het LOKV, maar tussen 'perceptie' en 'receptief' bestaat verschil. Bij perceptie gaat het niet noodzakelijk om het kijken naar professionele kunst, maar vooral om het kijken naar je eigen werkstukken. Bij de LOKV-indeling is kenmerkend voor receptief dat het de confrontatie met professionele kunstuitingen betreft.

Historische ontwikkeling Hermans en Schönau (1988) hebben erop gewezen dat het denken over mogelijke samenhang van de actieve, reflectieve en receptieve aspecten binnen de onderwijscontext, een historische ontwikkeling heeft doorgemaakt. Zij beschrijven honderd jaar ontwikkeling van de beeldende vakken in het Nederlandse onderwijs: van vrijwel volledig productief georiënteerd tekenonderwijs tot de situatie (in 1988) met eindexamens voor kunstzinnige vakken in het voortgezet onderwijs waar productieve en reflectieve componenten voor een belangrijk deel gescheiden getoetst worden.

In de loop der jaren zijn zeer geleidelijk en op zeer verschillende gronden reflectieve onderdelen toegevoegd aan het praktische onderwijs. Pas sinds een tiental jaren is het gebruikelijk geworden om ook receptieve activiteiten - die wel al te hooi en te gras georganiseerd werden - meer systematisch onder de paraplu van de kunsteducatie te brengen.

De kwestie van het 'bespreken van kunst' bij de ambachtelijke tekenlessen, werd rond de eeuwwisseling volgens Hermans en Schönau vooral opgeworpen om het tekenen te plaatsen in het kader van de esthetische vorming; in die dagen nog 'zin voor het schoone'. Luns problematiseerde de kwestie in 1930: 'Gaaf het over schep- pen of schouwen?' luidde de splijtende vraag. Zijn antwoord, dat dit *afzonderlijke* vaardigheden zijn, die noch in het

leerproces noch in de beheersing weinig met elkaar te maken hebben, werd echter in de daaropvolgende jaren niet geaccepteerd. De lespraktijk leek te blijven vragen om een verband tussen de activiteiten. Het antwoord dat Van Ringelestein en Gerritse veel later gaven, betekende wel een omkering van het oorspronkelijk beoogde verband: kunstbeschouwing zou positieve effecten moeten hebben op het productief beeldend handelen. Voor Van Ringelestein en Gerritse hadden schep- pen en schouwen in wezen dezelfde functie: 'leren zien in de werkelijkheid van de schilder'. Zowel door te tekenen als door kunstbeschouwing kunnen de leerlingen beelden anders (beter) gaan zien.

Van Ringelestein (1975) geeft aan dat het onderscheid tussen productief en reflectief betrekkelijk is. Ook bij beschouwen handelt de leerling - soms letterlijk, zoals bij een bespeelbare sculptuur van Tinguely, soms in gedachten bij het 'meeschilderen' of 'meeboetseren' van een kunstwerk dat bekeken wordt. Bij productief wordt gebruikgemaakt van bestaande beelden en voorbeelden - soms letterlijk zoals bij collages - en emotionele betrokkenheid kan zowel bij productie als beschouwing klein en groot zijn. 'Het louter reflectief beeldend-bezig-zijn en het louter productief beeldend-bezig-zijn zijn limieten waarbinnen het beeldend-bezig-zijn zich beweegt.'

In het midden van de jaren tachtig werd door Van Zon (1985) als argument om tot een integratie van actieve

en reflectieve beeldende vorming te komen, het werkproces van kunstenaars aangedragen. Omdat kunstenaars doen en denken voortdurend afwisselen, moeten leerlingen dit ook leren doen, zo meent Van Zon.

De docenten in de beeldende vakken hebben de productieve vorming in de laatste jaren toch weer vooropgesteld: reflectie op eigen werk en op dat van anderen ten dienste van de eigen productie. Hermans en Schönau wijzen erop dat het daarbij onduidelijk blijft hoe de producten en het denken en handelen van kunstenaars relevant kunnen zijn voor leerlingen. Zij beschouwen de confrontatie van leerlingwerk met werk van kunstenaars als een ongewenste vorm van 'overkill'.

Productieve en reflectieve kunstzinnige activiteiten zijn volgens Hermans en Schönau met elkaar verbonden als bronnen van esthetische ervaring, en als zodanig belangrijk genoeg om in het onderwijs te worden opgenomen.

Oostwoud Wijdenes (1993) betoogt dat de ingrijpende veranderingen in de onderwijswetgeving (Mammoetwet, Wet op het basisonderwijs, Wet op de basisvorming) belangrijke consequenties hebben gehad op de inhoud van de kunsteducatie. Zo heeft de wens om in het voortgezet onderwijs leerlingen de gelegenheid te geven eindexamen te doen in een kunstzinnig vak bijvoorbeeld tot gevolg gehad dat er veel meer aandacht besteed moest worden aan kunst/muziekgeschiedenis en kunst/muziekbeschouwing. De vormge-

ving van de eindexamens in het Nederlands voortgezet onderwijs vormde dus de noodzaak tot een verregaande aanpassing van de doelstellingen van de kunsteducatie.

De Wet op het basisonderwijs heeft vooral tot een uitbreiding van het scala kunstzinnige activiteiten geleid en tot daadwerkelijke tijdbesteding aan kunsteducatie.

De opname van kunstzinnige vakken in de basisvorming waaraan tevens kerndoelen verbonden zijn, heeft tot een serie nieuwe methoden voor deze vakken geleid waarin ook plaats is ingeruimd voor de reflectieve component. Een dergelijke aanpak bestond wel, maar bleef tot de invoering van de basisvorming voornamelijk beperkt tot scholen waar ook eindexamens in kunstvakken gedaan konden worden. Nu, na de invoering van de basisvorming, krijgen vrijwel alle leerlingen van 12 tot 15 jaar onderwijs in productieve en reflectieve beeldende vorming en muziek (PMB, 1994).

Haanstra (1994; 1995) geeft een beschrijving van de verschuivingen in doelstellingen in de kunsteducatie in de naoorlogse periode. Baseerde men de doelstellingen in de jaren vijftig en zestig op persoonlijke behoefte van de studenten (zelfexpressie) en ook wel op maatschappelijke functies, later kwam daar de vakinhoud/discipline voor in de plaats en de cognitieve ontwikkeling. Voor kunstzinnige vorming met hoofdzakelijk doelstellingen op het gebied van de zelfexpressie is nauwelijks

onderricht in reflectie nodig. Bovendien werd het leren van kunsthistorische en kunstbeschouwelijke begrippen aan kinderen als strijdig beschouwd met een leerlinggerichte benadering. De eigen groei en ontwikkeling van het kind stond voorop, niet het overbrengen van vakinhouden.

Bij kunstzinnige vorming in dienst van maatschappelijke bewustwording waren receptie en reflectie wel van belang. Kunstuitingen werden vanuit een (neo-)marxistisch begrippenapparaat benaderd. In welke mate weerspiegelen de kunstuitingen maatschappelijke tegenstellingen en ongelijkheden, was daarbij de hoofdvraag. Door de hernieuwde vakmatige invulling van kunstzinnige vorming - dat nu kunsteducatie is gaan heten - kregen reflectie en receptie vanuit kunstbeschouwelijke en kunsthistorische invalshoeken weer meer gewicht.

Evenwicht Hoewel er ook wel de nodige kritiek op gegeven is, werd tot voor kort, zowel in de Verenigde Staten als in Nederland, de visie aangehangen dat er een zeker evenwicht moet bestaan tussen reflectieve en receptieve activiteiten enerzijds en productieve activiteiten anderzijds. Uit de ontwikkeling die de receptieve component in het naoorlogse onderwijs heeft doorgemaakt (Oostwoud Wijdenes en Haanstra, 1994, 1996) blijkt - onder andere - een kwantitatieve verschuiving van het aanbod van het voortgezet onderwijs naar het basisonderwijs. Waar het aanvankelijk voor-

al stimulering van bezoek door middelbare scholieren aan culturele uitingen betrof, gaat het nu om stimulering, bemiddeling en ontwikkeling van culturele producties gericht op kinderen van basisschoolleeftijd. Tevens kan worden geconstateerd dat de receptieve component geen verplichte onderwijsactiviteit is (met uitzondering van het lezen van literatuur in het voortgezet onderwijs) en in beleidsmatig en organisatorisch opzicht vooral een onderwijsexterne aangelegenheid is gebleven (Oostwoud Wijdenes en Van Hoorn, 1996).

Als er met zo'n historische bril naar de nieuwe ontwikkelingen rond de invulling van de tweede fase voortgezet onderwijs gekeken wordt, zou men van een omslagpunt kunnen spreken. Binnen het nieuwe vak Culturele en kunstzinnige vorming (CKV 1) krijgen receptieve en reflectieve componenten de overhand. Receptieve componenten, zoals bezoek aan voorstellingen en musea, worden verplicht, tenzij men uit praktische overwegingen (deels) genoegen moet nemen met cd's, video, enzovoort. De actieve of productieve component heeft weliswaar een zelfstandige plaats - in oorspronkelijke plannen was die vrijwel verdwenen - maar toch wordt deze component vooral ingezet als middel tot voorbereiding en/of verwerking van receptieve componenten. Actief als vorm van reflectie dus.

Relatie met praktijk en theorie Uit het voorgaande blijkt dat de begrippen op onderwijskundige en op psychologi-

sche manier gebruikt worden. In de onderwijskundige benadering worden de begrippen actief/productief, reflectief en receptief dus, gehanteerd als aanduidingen van bepaalde educatieve praktijken. Om de onderwijsinhoud beter aan te geven is ons door collega Elshout-Mohr geadviseerd twee andere begrippen in verband te brengen met de bestaande termen, namelijk theorie en praktijk. In figuur 1 hieronder is dit weergegeven.

	Praktijk	Theorie
Productief	1	2 (reflectief)
Receptief	3	4 (reflectief)

figuur 1 *Combinatie van de termen productief, receptief en reflectief met de begrippen praktijk en theorie*

In deze indeling wordt een koppeling gelegd met de verschillende rollen die ten aanzien van kunst kunnen worden ingenomen: de rol van maker (leerling, amateur, kunstenaar) en de rol van consument/publiek (leerling, beschouwer, criticus).

Bij **1** gaat het om het leren doen door leerlingen en het scheppen door kunstenaars.

Bij **2** gaat het om de 'theorie' achter het maken van werkstukken door de leerlingen. Het begrip theorie hoeft niet uitsluitend opgevat te worden als wetenschappelijke theorie. Het gaat ook om de kennis die er is over materialen, de gereedschappen, technieken, enzovoort, die gehanteerd worden. Maar evenzeer om het maken van

kunst door kunstenaars: theorieën over het dansen, het componeren, het schrijven, enzovoort.

Bij **3** ondergaat de beschouwer de (professionele) kunstuiting.

Bij **4** ten slotte gaat het om de theorie achter het maken van kunst door kunstenaars en om de ervaringen van de leerlingen. De kennis die er is over kunst en de werking ervan, over kunstgeschiedenis/kunstbeschouwing en in brede zin om het toepassen van relevante contextuele informatie.

Ten behoeve van het onderwijs-leerproces zijn de vier cellen eenvoudig met elkaar in verband te brengen. In het onderwijs worden twee rollen ten aanzien van kunst onderwezen. Het leren maken van werkstukken, het leren musiceren, enzovoort vergt oefening (praktijk) en instructie (theorie). Het doen moet op een bewuste en inzichtelijke wijze plaatsvinden, binnen het onderwijs dient men immers te weten wat men doet. Evenzo vergt het leren ondergaan van kunstuitingen naast de confrontatie (praktijk), een begrippenapparaat om de diverse uitingen inzichtelijk en begrijpelijk te maken (theorie). Deze beide theoretische onderdelen kunnen samen 'reflectie' worden genoemd: kennis over het vervaardigen van (eigen en andermans) kunst, de condities waaronder dat gebeurt en de contexten waarin dat plaatsvindt.

De onderwijsactiviteiten die voor het leren van beide rollen noodzakelijk

worden geacht, worden in dit model niet noodzakelijk met elkaar in verband gebracht. Er wordt vanuit gegaan dat de rollen gescheiden activiteiten zijn (vergelijk: 'scheppen en schouwen') en dat lijkt in overeenstemming met de empirie. De leerprocessen bij de beide rollen behelzen - noodzakelijkerwijs - theoretische informatie (reflectie). Over de mate waarin de reflectieve kennis bij productie en bij receptie overlap vertonen of wederzijds bruikbaar zijn, laat het model zich niet uit. Het laat zich ook niet uit over de wenselijkheid beide rollen in het onderwijs-leerproces op te nemen of over de relatieve tijdbesteding aan elke rol.

Reflectievaardigheden In de vorige paragraaf is reflectie omschreven als het theoretische deel van actieve en receptieve componenten van kunsteducatie: kennis over wat je doet en wat je bekijkt.

De reflectieve benaderingswijze van leerstof bestaat niet alleen in de kunstzinnige vakken, maar komt in alle vakgebieden voor. De basis van het reflectievermogen ligt in de menselijke mogelijkheid om afstand te nemen van eigen denken en handelen. Er worden door Elshout-Mohr en Van den Bijstel (1995) vier componenten van reflectievaardigheden onderscheiden:

1. Reflectie is verbonden aan de ervaringen op een bepaald terrein of vakgebied.
2. Reflectie veronderstelt het vermogen om vanuit een zekere afstand het eigen handelen te beschouwen en daar essen-

tiële aspecten in te onderkennen.

3. Reflectie veronderstelt vergelijking van verschillende handelwijzen, bijvoorbeeld in dialoog met anderen.

4. Reflectie veronderstelt een generalisatie- en herstructureringsproces: onderdelen van de oorspronkelijke interpretatiekaders (het persoonlijk werkconcept) worden vervangen, doordat er verband wordt gelegd tussen eigen ervaringen en meer algemene regels en principes.

Als we deze componenten betrekken op de kunsteducatie blijken ze met enige aanpassing heel goed bruikbaar.

ad 1. Dit impliceert dat het niet zinvol is 'reflectie' als afzonderlijke categorie te benoemen. Dit botst enigszins met het gebruik van 'reflectie' in de kunsteducatie, waar naast 'productie' en 'receptie' ook reflectie als zelfstandige ervaringswijze lijkt te worden onderscheiden. Hoewel er veelal bij vermeld wordt dat tijdens productieprocessen reflectiemomenten bestaan en dat ook tijdens receptie de geest niet uitsluitend 'ontvankelijk' bezig is. Afgezien van de terminologie is het wel verdedigbaar om 'maken' en 'ondergaan' als ervaringsmomenten te onderscheiden die vervolgens door middel van reflectie verder ontwikkeld kunnen worden: reflectie op het totstandkomingsproces en reflectie op de kunstervaring. Op die wijze sluit het aan bij de indeling praktijk en theorie die op pagina 12 is gemaakt bij 'Relatie met praktijk en theorie'.

ad 2. Reflectie wordt hier geïntroduceerd als een mentale activiteit: kennismaken, ervaren, ondergaan is op zich onvoldoende; er moet nog wat gedaan worden met de ervaring. Deze component sluit heel goed aan bij de ervaringen die ten aanzien van het productieve handelen in de kunsteducatie genoemd worden: tijdens het maakproces wordt - soms zelfs letterlijk - afstand genomen van het werkstuk in wording. De praktijk in het voortgezet onderwijs bij de beeldende vakken om procesverslagen bij te houden van de werkstukken die vervaardigd worden, vergt eveneens een reflectie op het eigen handelen.

Het 'afstand nemen van het ondergaan van kunst' vormt een belangrijk deel van het onderwijs in kunstgeschiedenis/kunstbeschouwing. Onder andere door middel van kijkwijzers en analyse-schema's wordt leerlingen de contemplatieve of beschouwende houding aangeleerd. Dat er in de schoolpraktijk meestal niet met originelen, zoals bijvoorbeeld schilderijen en *live* uitvoeringen, gewerkt wordt, doet aan het principiële punt natuurlijk niets af. Reflectie op de ervaring wordt bij kunsteducatie aangeleerd om inzicht te krijgen in de werking van kunstwerken en om een gefundeerd oordeel te kunnen geven over het werk in kwestie.

ad 3. Ook deze component is herkenbaar vanuit de praktijk van de kunsteducatie. Van vergelijking van verschillende handelwijzen is zowel sprake bij productieve als bij receptieve activitei-

ten. Om tot oordelen te komen over een bepaalde handelwijze is het vaak dienstig een vergelijking met een soortgelijke handelwijze uit te voeren. Ook bespreking van eigen werk met medeleerlingen en discussie over kunstconfrontaties zijn gebruikelijke lesactiviteiten.

ad 4. Het aspect van generalisatie en herstructurering van oorspronkelijke interpretatiekaders impliceert dat er sprake is van een ontwikkeling. Deze kan binnen de kunsteducatie in verband gebracht worden met ontwikkelingsstadia zoals Parsons ze heeft beschreven. De overgang naar een volgend stadium vergt een confrontatie van eigen criteria die aangelegd worden bij de waardering van kunst, met een bredere set van criteria.

Niveaus van reflectie Zoals eerder beschreven kan in de visie van het LOKV reflectie zowel plaatsvinden tijdens het actieve bezig zijn als tijdens het bezoek aan professionele kunstuitingen. Reflectie wordt beschreven als een moment waarop afstand genomen wordt van het directe gebeuren. De voorbeelden die daarbij genoemd worden zijn niet onderscheiden naar analytisch niveau. Ecker en Kaelin (1991) hebben juist op de gelaagdheid van reflectie gewezen. Zoals weergegeven in figuur 2 op pagina 15 onderscheiden ze vijf verschillende niveaus. Een uitspraak op een hoger niveau dient een lager niveau te omvatten of te impliceren. Om van een lager niveau een uit-

spraak op een hoger niveau te kunnen doen, is een herstructurering van de kennis noodzakelijk.

Metatheorie
Theorie
Metakritiek
Kritiek
Voorwerp/gebeurtenis (esthetische ervaring)

figuur 2 *Vijf denkniveaus volgens Ecker en Kealin*

Op het eerste, basale niveau bevindt zich de directe ervaring, het zien van een schilderij of beeld of het bijwonen van een voorstelling, maar ook het zelf maken of spelen, kortom wat het LOKV aanduidt als receptieve en actieve kunsteducatie. Als er over die ervaring gereflecteerd wordt, bijvoorbeeld in beeldende vorming aan de hand van beeldanalyseschema's, noemen Ecker en Kealin dat 'kritiek'. Een Nederlandse term zou 'beschouwing' kunnen zijn. Het is echter mogelijk de manier waarop de 'kritiek' gegeven wordt, de aspecten die in de beschouwing worden betrokken, te bereflecteren. We komen dan op het niveau van de metakritiek. Bijvoorbeeld: is het gebruik van beeldanalyseschema's adequaat? Of: blijft de beschouwing niet te veel steken in analyse van vormelementen zon-

der de betekenis en context erbij te betrekken? Enzovoort.

Het bereflecteren van de metakritiek kan op het niveau van een theorie gebeuren. Een theorie behelst een verklaring van een domein van verschijnselen. Met behulp van iconografische theorieën kan men bijvoorbeeld greep krijgen op de cultuurgebondenheid van metakritieken. Maar ook theorieën kunnen weer overstegen worden door een metatheorie, bijvoorbeeld door ze met elkaar te vergelijken.

Het is van belang bij het hanteren van het begrip reflectie rekening te houden met deze gelaagde vormen van reflectie. Voor de kunsteducatie roept dit de vraag op tot welk niveau van reflectie men wil gaan. Stellig kan men in het basisonderwijs niet veel verder reiken dan het niveau van de kritiek, maar in de basisvorming zou metakritiek toch haalbaar moeten zijn, terwijl van eind-examenkandidaten wellicht reflectie op het theoretische niveau verlangd mag worden. In hoofdstuk 2 komen bij ontwikkelingspsychologische modellen die niveaus van reflectie nog weer aan de orde.

2 PSYCHOLOGISCHE MODELLEN

Hiervoor is geconstateerd dat het van belang is om onderscheid te maken tussen onderwijskundig gebruik van het begrip 'reflectie' en meer psychologisch gebruik. Met name aan psychologische theorieën over het oplossen van problemen zijn begrippen ontleend om te beschrijven hoe leerlingen (en kunstenaars) te werk gaan als ze aan opdrachten werken of naar kunst (-voorstellingen) kijken en luisteren. Hier wordt toegelicht op welke wijze het begrip 'reflectie' functioneert in vijf cognitief-psychologische modellen en in ontwikkelingspsychologische benaderingen.

Cognitieve modellen Het menselijke, gerichte, denken bestaat in de cognitieve psychologie uit routinegedachten, ook wel algoritmen genoemd, en probeer- of zoekgedachten, ook wel heuristische genoemd. Meestal wordt er niet gesproken over gedachten, maar over denkhandelingen of operaties. De terminologie die in de denkpsychologie wordt gebruikt, verschilt nogal van de onderwijskundige en kunsteducatie-terminologie. Een curieus voorbeeld in dit verband is de titel van een theorie over het denken uit de jaren twintig. Otto Selz noemde zijn studie: *Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit* (1924).

Weinig kunst Helaas zit er weinig kunst in het onderzoek naar denkprocessen. Weliswaar heeft de denkpsycholoog Julius Bahle het denkproces

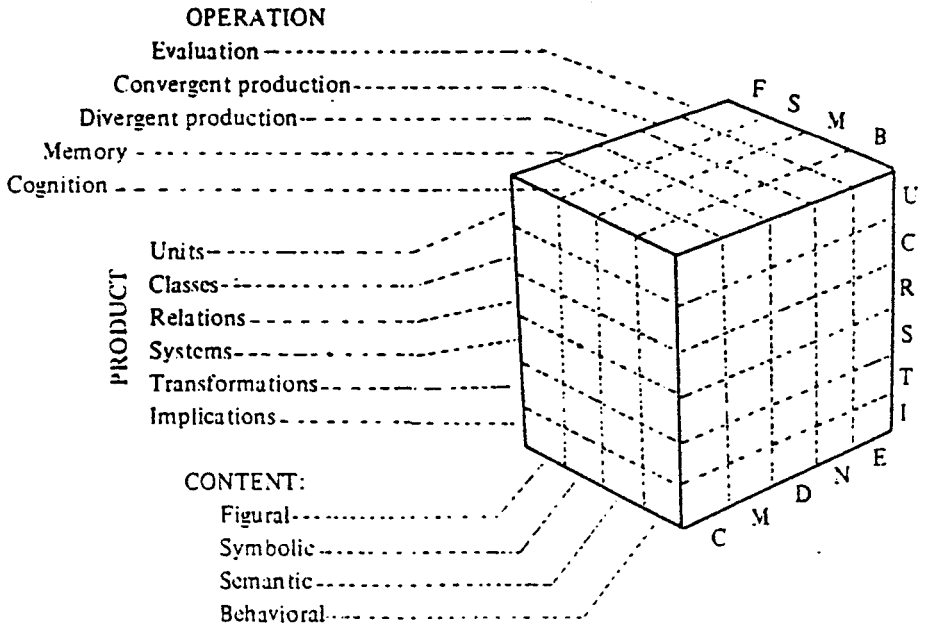
van componisten geanalyseerd, maar er is geen vergelijkbaar onderzoek onder beeldend kunstenaars. Wertheimer (1961) gebruikt bij het ontwikkelen van een denktheorie weliswaar een schildering die boven en onder een kerkraam moet worden aangebracht, maar de opgave die erbij gesteld wordt, betreft het berekenen van de benodigde hoeveelheid bladgoud.

Het vrijwel ontbreken van onderzoek op het gebied van de kunsten in het probleemoplossingsparadigma heeft er wellicht mee te maken dat het in de (meeste) kunsten niet alleen gaat om problemen gaat die door middel van 'denken' zijn op te lossen, maar evenzeer om problemen die opgelost moeten worden door middel van handelen. Een schaakprobleem is in wezen opgelost als de denkhandelingen zijn uitgevoerd: het fysiek verplaatsen van het stuk is geen moeilijkheid of maakt geen wezenlijk deel uit van de oplossing. In de kunst ligt dat veelal anders: de handelingen die uitgevoerd moeten worden om het idee te verwezenlijken, kunnen niet alleen bijzonder moeilijk zijn, soms vormen ze zelfs de kern van het probleem. In het onderzoek naar probleemoplossen heeft men zich juist beijverd om het denkverloop zo min mogelijk te verstoren door andere (uitvoerings-)problemen.

Guilford In cognitief-psychologische modellen wordt het algemene begrip 'denken' nader gespecificeerd. Door de onderscheiden activiteiten te koppelen aan bepaalde opgaven, wordt gepro-

beerd een empirische basis te verschaffen voor de begrippen. Een bekend voorbeeld van deze benadering is het *Structure of Intellect*-model van Guilford (Guilford en Hoepfner, 1971). In dit model (zie figuur 3 op pagina 18) worden naast modaliteiten waarin informatie kan voorkomen (figuraal, symbolisch, semantisch, gedragsmatig, muzikaal) en zes manieren waarop de informatie georganiseerd is (eenheden, klassen, relaties, systemen, transformaties en implicaties) vijf hoofdvormen van intellectuele activiteiten onderscheiden:

- *Cognitie*: het begrijpen, herkennen, ontdekken, zien inzien, bewustzijn van informatie in zijn diverse vormen.
- *Onthouden*: het fixeren van zojuist verworven informatie in het geheugen; het 'opslaan' van informatie.
- *Divergente productie*: het genereren, in overeenstemming met een bepaald criterium, van informatie uit gegeven informatie; de nadruk ligt zowel op het voldoen aan het criterium, als op de variëteit en de kwantiteit van de productie.
- *Convergente productie*: het genereren van logische conclusies uit gegeven informatie; de nadruk ligt op het produceren van de enig juiste oplossing, dan wel van de volgens bepaalde regels, bewijsbaar beste oplossing.
- *Evaluatie*: het vergelijken van informatie-items in termen van bepaalde bekende variabelen en het beoordelen of er aan bepaalde logische criteria (juistheid, identiteit, consistentie e.d.) voldaan is. (Elshout, 1976)



figuur 3 *Het model van Guilford*

Reflecteren wordt in dit model niet als zelfstandige activiteit onderscheiden, maar uit de omschrijvingen wordt duidelijk dat het begrip 'evaluatie' wel overeenkomst vertoont met wat doorgaans met reflecteren bedoeld wordt.

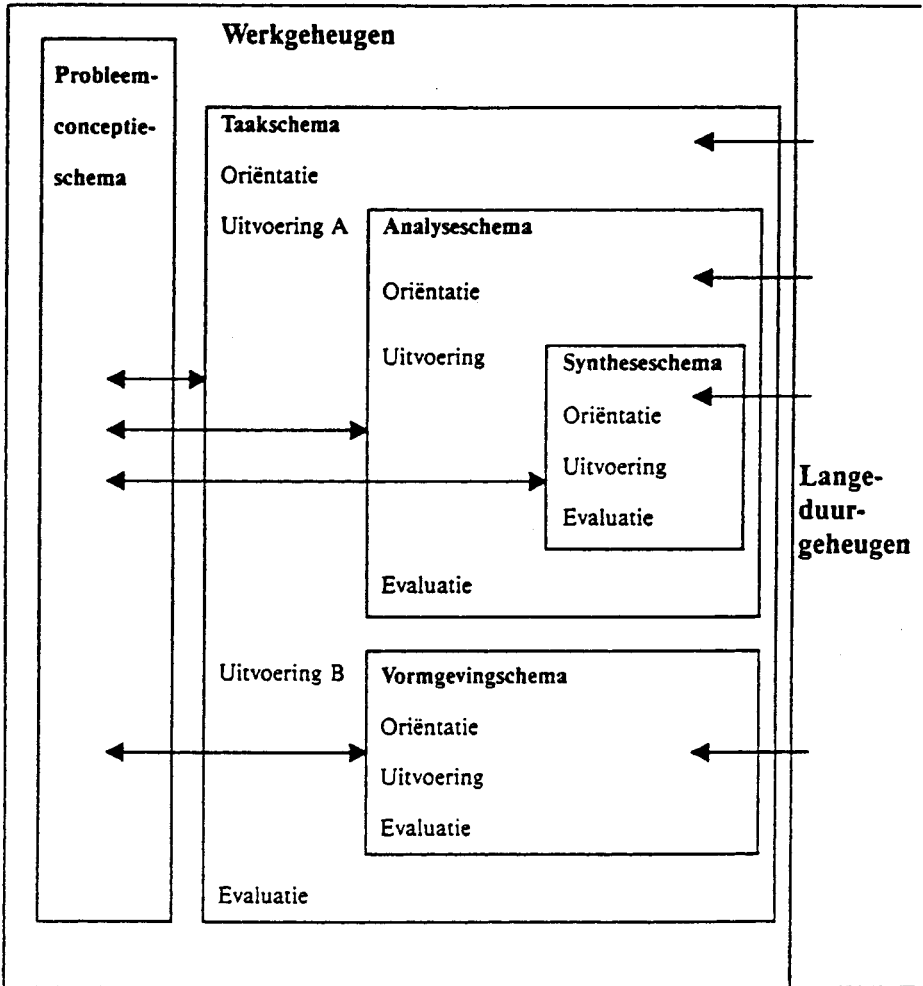
Hamel Een cognitief-psychologisch model dat een beschrijving geeft van het denken van architecten is uitgewerkt en getoetst door Hamel (1990). Het model (zie figuur 4 op pagina 19) onderscheidt een lange-duurgeheugen, van waaruit informatie wordt opgehaald, en een werkgeheugen waarin de verwerking plaatsvindt.

Binnen het werkgeheugen worden onderscheiden het probleemconceptie-schema en het taakschema. De pro-

bleemconceptie bevat alle informatie over de stand van zaken van het ontwerpproces. Dit bestaat zo ongeveer uit alles wat iemand weet en kan verwoorden over de toestand waarin het probleem zich nu bevindt. In het model van Hamel dragen alle activiteiten rechtstreeks bij aan de ontwikkeling van de probleemconceptie. Binnen het taakschema, dat de procedurele kennis bevat - kennis over hoe te werk moet worden gegaan - werkt het analyse-schema en daar weer binnen het syntheseschema. Ieder schema kent werkingsniveaus: oriëntatie, uitvoering en evaluatie. Er is dus sprake van een 'geneste' of ingebedde structuur: onderdeel van de uitvoering van één schema is de uitvoering van een ander

schema. 'Genest' houdt tevens in dat er een vaste volgorde is waarin de schema's actief zijn en een vaste volgorde van verwerkingsniveaus: de synthese is de eigenlijke uitvoering van de analyse, terwijl de analyse en de vormgeving de eigenlijke uitvoering zijn van het taakschema.

Het model werkt globaal als volgt. Uit het lange-duurgeheugen wordt het werkgeheugen geactiveerd. Daarin bevindt zich het taakschema. Hoofd-functies van het taakschema zijn oriëntatie, uitvoering en evaluatie. Door de eerste oriëntatie ontstaat het probleem-conceptieschema. Het werk begint met een analyse van relevante informatie.



figuur 4 *Het model van Hamel*

In het werkgeheugen wordt een analyseschema actief als begonnen wordt met uitvoering A (er is ook uitvoering B, die heeft betrekking op het vormgevingsschema). Het analyseschema heeft op zijn beurt ook de functies oriëntatie, uitvoering en evaluatie. De uitvoering op analyse-niveau draagt direct bij aan de verdere ontwikkeling van het probleemconceptieschema. Uitvoering in het analyseschema kan aanleiding geven tot het vormen van een syntheseschema om losse ideeën te verenigen. Het syntheseschema is ook weer opgebouwd uit oriëntatie, uitvoering en evaluatie. Ook dit draagt rechtstreeks bij aan de ontwikkeling van de probleemconceptie.

Als de synthese gereed is, wordt vanuit het taakschema een vormgevingsschema in het werkgeheugen actief. De structuur is wederom oriëntatie, uitvoering en evaluatie. Het model specificiert ook de volgorde van het handelen: op elk niveau ligt de reeks **O**riëntatie-**U**itvoering-**E**valuatie vast. Ook de reeks **A**nalyse-**S**ynthese-**V**ormgeving ligt vast. Daarmee kan het gehele ontwerpproces in een formule, eigenlijk een vaste volgorde van activiteiten, uitgedrukt worden die zich steeds herhaalt.*

Naar het oordeel van Hamel bepalen zowel het karakter van ontwerpproblemen en de structurele eigenschappen van het denken tezamen hoe het ont-

werpen plaatsvindt. Het ontwerpproces bij ervaren architecten wordt vooral bepaald door de structurele eigenschappen van het ontwerp-probleem en de structurele eigenschappen van het geheugen. Daarbij lijkt eerder sprake te zijn van 'goede gewoontes' dan van 'strategische keuzes'. Opmerkelijk is dat de architecten zelf het ontwerpproces ervaren als een vrij willekeurig opeenvolging van activiteiten waarover ze geen volledige zeggenschap lijken te hebben, maar die hen als het ware overkomt. Hamel laat zien dat er weliswaar geen volledige bewuste sturing wordt gegeven aan het verloop van het proces, maar hij toont tevens dat de gang van zaken geen opeenvolging is van toevallige componenten: het proces heeft een totaalstructuur en die wordt door het model beschreven.

Ook in dit model ontbreekt de term 'reflectie' en ook hier is duidelijk dat er zich wel degelijk verschillende activiteiten afspelen die men met de term reflectie op het oog heeft. Met name de operatie 'evaluatie' die binnen het taakschema, het analyseschema, het syntheseschema en het vormgevingsschema uitgevoerd wordt, vertoont kenmerken die aan het begrip reflectie verbonden worden.

Van der Pool en Van Wijk Een derde model ontleen we aan een aan de kunsten verwant gebied, het taal-

* Start -> (O)-(U)-(E)-AO-(AU)-(AE)-SO-SU-SE-(AE)-(U)-VO-VU-VE-E

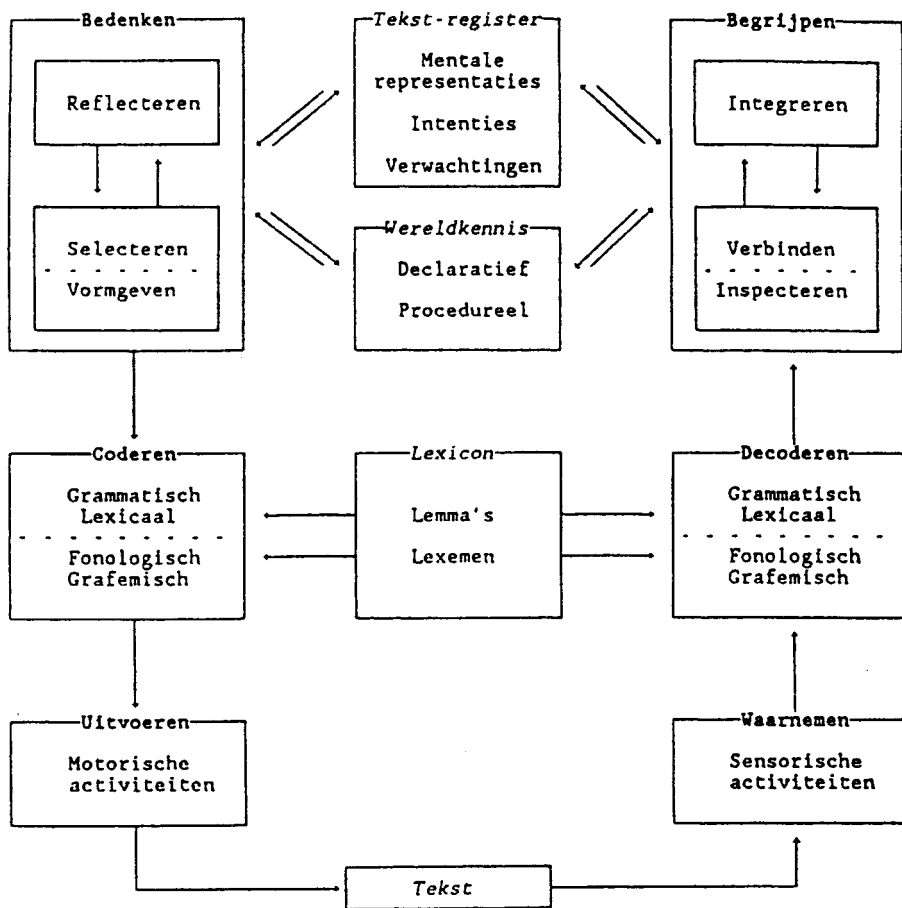
Tussen () betekent dat de stap wel kan worden overgeslagen

domain. Flower en Hayes (1981) hebben een cognitief-psychologisch model ontwikkeld voor het productieve schrijfproces. Dit is een zeer vruchtbaar model gebleken, dat zeer veel onderzoek heeft gegenereerd en tot verschillende aanvullingen en amendementen heeft geleid. Op basis hiervan hebben Van der Pool en Van Wijk (1995) een cognitief, psycholinguïstisch model (zie

figuur 5 hieronder) van schrijven en lezen voorgesteld.

Voor onze studie is dit model om verschillende redenen informatief. Zo zijn de processen van productie en verwerking in één model samengevat. Daardoor kan inzicht verkregen worden in de aard van de mogelijke samenhang. Het model van Van der Pool en Van

Psycholinguïstisch model van schrijven en lezen



figuur 5 Het model van Van der Pool en Van Wijk (1995)

Wijk veronderstelt dat de productieve kant en de receptieve kant een identieke structuur bezitten, die alleen in een andere volgorde doorlopen wordt. Bovendien wordt voor productie en voor verwerking (receptie) een beroep gedaan op dezelfde kennisbestanden: tekstregisters, wereldkennis en een lexicon. De procesorganisatie verloopt volgens parallelle niveaus: uitvoeren en waarnemen spelen zich op het fysieke, motorische vlak af; coderen en decoderen bevinden zich op het talige niveau en bedenken en begrijpen vormen het conceptuele niveau.

Dit model bevat, in tegenstelling tot de eerder gepresenteerde modellen, wel de term reflecteren. Hier wordt dit begrip echter verrassenderwijs uitsluitend benut binnen het productieproces, als een subcategorie van 'bedenken': het uitwerken van de intenties tot schrijfdelen. Terwijl in het verwerkingsproces op het conceptuele niveau 'integreren' en 'verbinden en inspecteren' worden onderscheiden, die gewoonlijk veeleer met reflectie worden geassocieerd. Het is dan ook duidelijk dat de term reflectie hoofdzakelijk als een label gebruikt wordt. Het model houdt tevens rekening met verschillende ontwikkelingsstadia van conceptuele vaardigheden.

We benadrukken nogmaals dat het model niet uitsluitend gebaseerd is op theoretische overwegingen. Aan de basis ervan liggen vele onderzoeken die de gepostuleerde begrippen een empirische onderbouwing geven.

Oostwoud Wijdenes Ten behoeve van de kunsteducatie is vrijwel geen onderzoek verricht naar de denkprocessen bij leerlingen die scheppen of schouwen. Oostwoud Wijdenes (1983) rapporteert over een onderzoek bij leerlingen havo en mavo die een van de beeldende vakken in hun eindexamenpakket hadden opgenomen. Enkele leerlingen kregen een productieve opdracht voorgelegd, die onder het oog van de videocamera werd uitgevoerd en waarbij zoveel mogelijk hardop moest worden gedacht.

De analyse, uitgevoerd vanuit een probleemoplossingsbenadering, bracht aan het licht dat er sprake was van doen en denken, van productie en reflectie.

Hoewel de opdracht opgevat kan worden als één (omvangrijk) probleem, is het vruchtbaarder er naar te kijken als een hele serie deelproblemen. Ondanks het feit dat de leerlingen moesten voldoen aan bepaalde voorwaarden die in de opdracht gesteld waren, bepalen ze vooral zelf of er sprake is van een probleem of niet.

Het blijkt dat leerlingen voor veel onderdelen van de opgave standaard oplossingen paraat hebben, de zogenaamde routines. Veel onderdelen kunnen eenvoudigweg door middel van routines ten uitvoer worden gebracht - als gevolg waarvan er ook weinig geleerd zal worden. Maar bijna elke opgave kan door de leerling ook worden opgevat als een probleem; in dat geval neemt de leerling geen genoegen met de standaard routine en is er niet onmiddellijk een antwoord beschikbaar.

baar. Met andere woorden, de leerling definieert het als een probleem, óf de leerling heeft een probleem gevonden. Het blijkt dat tijdens het werken aan een beeldende opdracht er meestal tegelijkertijd sprake is van meer dan één probleem. Aan de verschillende problemen wordt afwisselend aandacht besteed, maar niet op de manier dat er aan gewerkt wordt tot het opgelost is. Slechts één probleem tegelijk kan de aandacht hebben.

Omdat in het onderzoek zowel tekenen, handenarbeid als textiele werkvormen betrokken waren, is gezocht naar domeinoverstijgende begrippen om de problemen te typeren. In het onderzoek werden vier verschillende typen problemen onderscheiden waarmee de leerlingen te kampen hadden.

1. *Betekenisproblemen*

Wat moet het werk (of een deel ervan) gaan voorstellen, uitdrukken? Wat wil ik zeggen, communiceren?

2. *Vormproblemen*

Hoe moet het werk (of een deel ervan) eruit gaan zien? Welke materialen, ontwerp, kleur, compositie, vormgeving zal ik hanteren?

3. *Executie-(of handelings-, uitvoerings-)problemen*

Hoe moet ik mijn ideeën in materiaal realiseren? Welke materialen, gereedschappen, vaardigheden en technieken kan ik toepassen?

4. *Procedureproblemen*

In welke volgorde moeten de ontstane problemen worden opgelost? Welke planning moet ik aanhouden om het geheel te realiseren?

Verondersteld wordt dat alle beeldende opdrachten in potentie dit type problemen bevatten, maar het is geheel afhankelijk van de leerling of er routines worden gehanteerd of dat er problemen worden opgelost. Bij het werken aan de opdracht blijkt tevens dat de verschillende subproblemen niet op zichzelf staan en dat ze op ingewikkelde manier interacteren. Een oplossing van een bepaald probleem kan gevolgen hebben voor een probleem van een geheel ander type. Zo kan bijvoorbeeld het ontstaan van een vormprobleem een executieprobleem met zich meebrengen. Leerlingen blijken subproblemen ook op te lossen door ze te herdefiniëren: wat eerst als een probleem wordt gezien (bijvoorbeeld een vlek die per ongeluk is gemaakt), wordt na enige tijd bestempeld tot bruikbare vormgeving (vieze muur). Deze onderlinge verwevenheid van problemen en hun oplossingen kan ook aangeduid worden met *geneste (ingebede) structuren* (vergelijk Hamel).

Ook uit deze studie komt naar voren dat bij de uitvoering van productieve opdrachten erg veel gereflecteerd wordt. Maar er blijkt eveneens uit dat constatering over het procesverloop en constatering over de wijze waarop leerlingen met problemen omgaan, nog niet zoveel zeggen over wat goed of wenselijk is en wat minder goed en minder wenselijk.

Teyken Begin jaren tachtig werd binnen de beeldende vakken van de Nieuwe Leraren Opleiding Ubbo Emmius het

experimentele curriculum 'Ontwerpen als proces' gedoceerd (Teyken, 1984 en 1985). Doel van het curriculum was een verbetering van het ontwerpproces. Ontwerpen wordt beschouwd als een deel van het onderwijs in de beeldende vakken. Het verschilt in zoverre van andere onderdelen dat naast productieve ook reproductieve aspecten van belang zijn.

Dit curriculum is uitvoerig geëvalueerd (Teyken, 1988). Opzet en evaluatie zijn grotendeels verricht met behulp van noties uit de cognitieve psychologie. In dit curriculum nam 'reflexie' een belangrijke plaats in. De evaluaties - ten aanzien van zowel het ontwerppro-

ces als van het ontwerpproduct - zijn verricht door vergelijkingen tussen de experimentele groep en een controlegroep die het 'oude' curriculum volgde. Naar voren kwam (zie figuur 6a en 6b) dat het ontwerpproces *wel* maar de ontwerpproducten *niet* veranderden in de gewenste richting. Het ontwerpgedrag werd als gevolg van het nieuwe curriculum rijker: er werden meer ideeën gegenereerd, meer oplossingen gevonden. Maar dit werd niet zichtbaar in de eindproducten. Tijdens wat Teyken de materialiseringsfase (Oostwoud Wijdenes spreekt van handelings- of executieproblemen) noemt, kan de behaalde winst niet omgezet worden in

Experimentele curriculum

- a. Nadruk op cognitieve aspecten van ontwerpprocessen. Met name op het oriëntatieproces. Beeldende en technische leerinhouden secundair van betekenis.
- b. Oriëntering op ontwerpprocessen met behulp van planningsheuristiek.
- c. Ontwerpen in koppels aan de hand van de planningsheuristiek; hardop denkend ontwerpen.
- d. Schrijven van een procesverslag op grond van aantekeningen.
- e. Reflexie op doorlopen processen tijdens de gemeenschappelijke onderwijsleergesprekken en gesprekken in tweetallen.
- f. Schetsen als vorm van twee- en driedimensionaal representeren.

Controlecurriculum

- Nadruk op technische en beeldende leerinhouden. Experimentatie- en uitvoeringsprocessen staan centraal.
- Voorbereidende werkbesprekingen in groepen.
- Individueel ontwerpen; géén hardop denkende ontwerpen.
- Bijhouden van logboek op grond van schetsen.
- Reflexie op doorlopen processen tijdens individuele of groepsgewijze gesprekken.
- Schetsen als afbeelden van driedimensionale objecten.

een kwalitatief beter ontwerpproduct. In onze woorden: gerichtere reflectie leidt niet vanzelfsprekend tot betere producten.

Ontwikkelingspsychologische aspecten Reflectie opgevat als een cognitieve vaardigheid heeft een duidelijk ontwikkelingspsychologisch aspect. Volgens veel modellen van cog-

Tekortkomingen van het bestaande curriculum.

Onderwijskundige maatregelen.

- | | |
|---|--|
| <p>a. Procesmatig werken als te globaal principe.</p> | <p>a.1 ontwikkelen van een descriptief model van ontwerpprocessen (inductief)</p> <p>a.2 het formuleren van handelingsvoorschriften per ontwerpactiviteit (als/dan-regels)</p> <p>a.3 oriëntatie op ontwerpprocessen van expertontwerper en beginnend (video)</p> <p>a.4 hardopdenkprotocol van expertontwerper (studietekst)</p> <p>a.5 observatie van dia's van ontwerpproducten</p> |
| <p>b. Gebrekkige veruiterlijking ontwerpprocessen.</p> | <p>b.1 al hardop-pratend/schetsend oplossen van ontwerpproblemen in koppels & groepen</p> <p>b.2 plannen van ontwerpactiviteiten aan de hand van planningsheuristiek</p> <p>b.3 registreren van de uitvoering van de ontwerpactiviteiten (werkbladen)</p> <p>b.4 schrijven van een procesverslag op grond van de aantekeningen en n.a.v. vragenlijst</p> |
| <p>c. Sterk individueel gerichte onderwijsleerprocessen.</p> | <p>c.1 klassikale instructies m.b.t. ontwerpprocessen en producten</p> <p>c.2 oplossen van ontwerpproblemen in koppels & groepen m.b.t. planningsheuristiek</p> <p>c.3 klassikale besprekingen van ontwerpprocessen en producten</p> <p>c.4 beoordeling van ontwerpproducten door koppels studenten</p> |
| <p>d. Problemen ontleend aan kunstenaarspraktijk; zeer open geformuleerd.</p> | <p>d.1 oplossen van problemen uit de grafische en industriële vormgeving. D.w.z. problemen met een functionele karakter. Nauwkeurig geformuleerde criteria</p> <p>d.2 bij instructies/besprekingen nadruk op oriëntatieproces</p> |

figuur 6b *Onderwijskundige maatregelen m.b.t. tekortkomingen van het bestaande curriculum*

nitieve ontwikkeling verloopt het denken van simpel naar complex, van concreet naar abstract, van volledig egocentrisch naar het vermogen zich in de situatie van iets of iemand anders te verplaatsen en van absoluut naar meer relativerend. In het eerste stadium van Piaget is de mogelijkheid om iets intern te representeren met iets anders - door symbolen, zoals woorden - nog afwezig. Deze symboolformatie begint zo rond het tweede levensjaar.

In het eindstadium van de cognitieve ontwikkeling, het formeel-operationele stadium, is de mogelijkheid ontstaan van het abstracte denken, het vermogen om los van de concrete werkelijkheid systematisch hypothesen op te stellen en deze te toetsen. Zo is men ten slotte in staat zich in het denken grotendeels los te maken van het direct aanschouwelijke, van het hier en nu, en van het toevallige. Er is kortom sprake van een toenemend vermogen tot reflectie.

Esthetische oordelen Voor verschillende kunstdisciplines zijn modellen voor ontwikkelingsstadia van esthetische oordelen ontwikkeld. Uitgangspunt vormt veelal de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget. Op het gebied van de esthetische waarneming van beeldende kunst is die toenemende reflectie en daarmee verbonden relativering van het oordeel terug te vinden in onder andere de modellen van Hosson (1983) en Parsons (1987). Beiden zien de esthetische ontwikkeling als het ontvouwen van esthetisch begrip

van naïef en egocentrisch naar sophisticated en meerduidelijk. Maar ook bij dans (Bergman), theater (Klein) en muziek (Hargreaves) volgen de ontwikkelingsmodellen de eerder beschreven stadia.

Zo schetst Bergman (1995) een imitatief-zintuiglijke fase (tot ± 7 jaar), waarin het kind de dansvoorstelling nog niet ervaart als een 'gecreëerde' werkelijkheid en waarin reflectie op het eigen oordeel nog nauwelijks aanwezig is. Ook Klein (1992; 1993) geeft voorbeelden van toenemend reflectievermogen bij het kijken naar theater. Jonge kinderen beschrijven vooral de fysieke realiteit van het geziene; oudere kinderen interpreteren karakters en gebeurtenissen op basis van geloofwaardigheid en door dramatische acties te vergelijken met eigen ervaringen ten aanzien van de sociale realiteit. Empathie - invoelen, meevoelen - neemt toe op oudere leeftijd, omdat oudere kinderen zich beter innerlijke gedachten en dergelijke van spelers kunnen voorstellen. Oudere kinderen vergelijken ook veel vaker hun eigen identiteit met karakters en conflicten van de spelers.

Hargreaves en Galton (1992) geven naast ontwikkelingsfasen op het gebied van tekenen, schrijven en op verschillende deelgebieden van de muzikale ontwikkeling, ook een algemene indeling in vijf fasen van 'cognitieve esthetische ontwikkeling'. Hoewel ze aangeven dat ontwikkelingen binnen de verschillende disciplines specifiek verlopen (in navolging van Gardner

spreken ze over mediumspectifieke ontwikkeling), is het volgens hen zinvol om algemene cognitieve esthetische fasen te onderscheiden, gebaseerd op gemeenschappelijke kenmerken van ontwikkelingsfasen binnen (sub)disciplines.

De vijf fasen volgens Hargreaves en Galton zijn:

1. *De presymbolische fase (0-2 jaar)*

Representationele symbolen nog niet volledig gevormd; belang van beweging en fysieke manipulatie. (Piaget: sensomotorische fase.)

2. *De figuurlijke fase (2-5 jaar)*

Globale, schetsmatige representaties in verschillende artistieke media. (Piaget: preoperationele fase.)

3. *De schematische fase (5-8 jaar)*

Toename van mate van organisatie en differentiatie van artistieke representaties, aanpassing aan culturele regels en normen (meer conventies). (Piaget: overgang van preoperationele naar concreet operationele fase.)

4. *De fase van 'regelsystemen' (8-15 jaar)*

Accurate conventionele artistieke representaties en waardering van weergave volgens culturele normen. (Piaget: overgang naar formeel operationele fase.)

5. *De metacognitieve fase (15+ jaar)*

Postconventioneel, andere perspectieven dan conventionele kunnen innemen en kunnen waarderen.

De term metacognitief duidt er op dat in deze hoogste fase de reflectie, het

afstand nemen tot, een kenmerkend aspect is.

De conclusie is dat reflectie niet alleen is verbonden aan de ervaringen op een bepaald terrein of vakgebied, maar ook pas mogelijk is in de latere ontwikkelingsniveaus.

De hiervoor beschreven modellen hebben betrekking op hetzij actieve kunsteducatie (zoals tekenen, zingen, schrijven), hetzij receptieve kunsteducatie (zoals kijken naar ballet of theater). Palmer Wolf (1989) vindt dat een dergelijke conceptualisering tekortschiet. Zij beschouwt *artistic learning* als een samenspraak van drie zich ontwikkelende houdingen (*stances*) ten opzichte van artistieke activiteiten: de houding van producent, van waarnemer en van reflecterende onderzoeker (zie ook Gardner, p. 8).

Maken, waarnemen en denken 'spreken met elkaar' en door ze afzonderlijk te behandelen, missen we een van de belangrijkste bronnen van artistieke ontwikkeling. 'The stances offer multiple entry-points into aesthetic experience. When they function together in an integrated way, they greatly expand visual experience.' (p. 25)

Palmer Wolfs opvatting lijkt hiermee dicht in de buurt te komen van de LOKV-opvatting over het samengaan van actief, receptief en reflectief. Toch zijn er verschillen. Voor Palmer Wolf gaat het niet om verschillende onderwijsactiviteiten, maar om drie verschillende houdingen die tijdens een esthetische ervaring aangenomen worden en

elkaar beïnvloeden. De drie houdingen kunnen bijvoorbeeld optreden wanneer iemand een tekening maakt en zich als maker afvraagt: wat gebeurt er als ik een zachter potlood gebruik?; zich als kijker naar zijn tekening afvraagt: wat zie ik? Welke betekenissen en andere beelden roept het op?; en zich als reflecterende onderzoeker afvraagt: waarin verschilt mijn tekening van x met een technische afbeelding van x of een symbolische weergave van x? Wolf zegt dat het verleidelijk is de drie houdingen te beschrijven in termen van 'herkenbare culturele eindpunten'. Dat wil zeggen als kunstenaar, kunstcriticus en als kunstfilosoof, maar ook bij deze beroepsmensen treden alledrie houdingen in samenhang op. Wolf beschrijft drie stadia in de esthetische ontwikkeling (van 2 tot 6 jaar; van 7 tot 12 jaar; van 13 tot 18 jaar) waarbij de interactie tussen de drie houdingen een cruciale rol speelt.

3 IS REFLECTIE VERBAAL?

Vindt reflectie op eigen kunstzinnige activiteit of op professionele kunst vooral plaats in het 'medium' van de kunstvorm zelf (dus denken over muziek in klanken, over beeldende kunst in beelden, enzovoort) of is reflectie verbaal? Dat lijkt een theoretische vraag, maar het antwoord heeft in de kunsteducatie gevolgen voor de manier waarop reflectie kan worden onderwezen en ook op de manier waarop men reflectie zou moeten toetsen.

Er bestaan verschillende visies op dit probleem. Gardner (1985) beschouwt menselijke cognitie als een verzameling onafhankelijke systemen of modulen. Afzonderlijke psychologische processen spelen een rol bij de omgang met taal, getallen, beelden, muziek, bewegingen en andere soorten symboolsystemen. Gardner komt tot minstens zeven aparte intelligenties: taalkundig, logisch-mathematisch, muzikaal, visueel-ruimtelijk, lichaamstaal, interpersoonlijk en intrapersoonlijk.

Naast en soms tegenover Gardners opvatting staan tal van andere modellen. Een theorie die Gardners visie onderbouwt is Kosslyns theorie (1980) over mentale beelden.

Mentale beelden zijn de voorstellingen die iemand intern kan oproepen en bekijken met zijn 'geestesoog' zonder dat er externe visuele prikkels aanwezig hoeven zijn. Kosslyns theorie verklaart de manier waarop mentale beelden functioneren. Kosslyn ziet een analogie met visuele waarneming. Hij

onderscheidt een aantal verschillende processen bij mentaal verbeeldingsvermogen:

- het kunnen oproepen of genereren van beelden (bijvoorbeeld het oproepen van het gezicht van een oude vriend);
- het vasthouden van beelden (bijvoorbeeld bij een 'mentale' wandeling door een voor jou bekend gebouw);
- het *scannen* van beelden (bijvoorbeeld door in te *zoomen* op bepaalde details, of je een bepaalde deur voor de geest te halen en te 'kijken' waar de bel zit);
- het kunnen manipuleren van beelden, zoals het 'mentaal roteren' van beelden of je voorstellen wat er gebeurt met de compositie van je schilderij als je iets toevoegt of weglaat.

Mensen verschillen onderling sterk in het vermogen om dergelijke beelden op te roepen, vast te houden en te manipuleren. Zowel Kosslyn als Gardner veronderstellen dat informatie op fundamenteel verschillende manieren geregistreerd en verwerkt wordt. Pylyshyn (1984) heeft kritiek op het onderscheid dat Gardner en Kosslyn maken tussen verbale en picturale informatieverwerking. Pylyshyn ziet slechts één cognitief systeem achter picturale en verbale informatieverwerking en in die benadering is geen plaats voor een definitie van mentale beelden als afzonderlijke informatiedragers.

Gardners visie is aantrekkelijk voor de kunstvakken omdat het ontwikkelen

van bijvoorbeeld de visueel-ruimtelijke intelligentie en de muzikale intelligentie een legitimeringsbasis voor de beeldende vakken en muziek betekent. Bij het leren denken in muziek, in beelden, in beweging, enzovoort gaat het primair om de actieve beoefening van beeldende kunst en muziek. In *ARTS Propel*, het al eerder genoemde ontwikkelingsproject gebaseerd op de theorieën van Gardner, was de productie van eigen werk ook de kernactiviteit. Reflectieve en receptieve activiteiten kwamen vooral voort uit en waren gericht op de eigen productie.

Maar ook bij het receptieve en het reflectieve benadrukt Gardner het denken in het domeinspecifieke medium. Hij verzet zich daarom bijvoorbeeld tegen het meten van esthetisch beoordelingsvermogen door middel van het laten verwoorden van deze oordelen. Twee leerlingen zouden bij het bekijken van kunstwerken evenveel kunnen 'zien', maar de één kan zijn waarneming en reflectie daarop beter verwoorden dan de ander. Behalve op dit aspect is door sommige onderzoekers (o.a. Winner en Gardner, 1988) gewezen op de fundamentele ontoereikendheid van taal om beeldend begrip, muzikaal begrip, dansant begrip, enzovoort volledig te kunnen uitdrukken. Gardner vraagt zich af in hoeverre begrip en reflectie kunnen worden meegedeeld in het 'medium' van de kunstdiscipline zelf. In de kerndoelen van de beeldende vakken in de basisvorming wordt expliciet de mogelijkheid genoemd om op beeldende wijze

een afbeelding te interpreteren. En ook Rush (1989) verdedigt dat het leren en begrijpen van beeldende concepten 'mediumspecifiek', dus met beeldende opdrachten, moet worden getoetst.

Met name Parsons (1992; 1995) verzet zich tegen deze aanpak. Als men met behulp van beeldende producten interpretaties en reflectie wil weergeven, dan zullen die beelden (bijvoorbeeld schetsen of tekeningen van leerlingen naar aanleiding van kunstwerken) op hun beurt weer (verbaal) geïnterpreteerd moeten worden, tenzij het om puur formele aspecten gaat. Maar interpretatie en reflectie op kunst mag niet blijven steken in formalisme. Bovendien, zegt Parsons, *vervangt* de talige reflectie *niet* de muzikale of visuele ervaring, maar zij interpreteert haar en maakt haar betekenisvol. Parsons vindt dat het verbale karakter van reflectie moet worden geaccepteerd omdat een groot deel van onze betekenisverlening nu eenmaal via de taal verloopt: 'Language is deeply connected to our world of ideas, to the culturally constructed mass with which we make sense of our life. Language represents to us and embodies for us our whole life-world, the horizon of meanings against which we interpret individual events and objects'. (Parsons, 1992, p. 83)

De vraag of reflectie grotendeels verbaal is, of vooral geschiedt in de symbooltaal van de betreffende kunstvorm, dan wel bestaat uit een voortdurende

wisselwerking tussen verschillende 'talen', kan hier niet worden beantwoord. Wie echter reflectie wil toepassen als vorm van kunsteducatie, stuit op de noodzaak dat leerling(en) en docent hierover moeten communiceren. Praten of eventueel schrijven liggen dan het meest voor de hand. Onderwijs in en over reflectie op eigen activiteit of op kunstproducten van anderen, is vooral een verbale aangelegenheid en dat geldt niet alleen de verbale kunstdisciplines zoals literatuur, maar ook de muziek, de dans en de beeldende kunst.

4 VERSCHILLENDE KUNSTDISCIPLINES

Kunstdisciplines kunnen onder meer gerelateerd worden aan verschillende notatiesystemen en aan verschillende wijzen van symboliseren (Goodman, 1976). Film, theater en proza zijn 'verhalende' kunstvormen. Ze worden gekenmerkt door een hoofdzakelijk denotatieve wijze van symboliseren - verwijzen naar de 'werkelijkheid' - terwijl bij muziek de symbolisering voornamelijk 'expressief' is - verwijzend naar emoties, stemmingen en dergelijke - en veel minder vaak verhalend. In deze systematiek nemen beeldende disciplines en dans een tussenpositie in (en al naar gelang het om meer abstracte of realistische uitingen gaat).

Deze verschillen kunnen gerelateerd worden aan ontwikkelingsniveaus (Winner, 1982). De nadruk op het verhaal, de inhoud - het narratieve - verdriest bij jongere en minder geoefende kijkers/lezers de aandacht voor vorm en stijlaspecten. In de ontwikkeling treedt daarom gevoeligheid voor vorm en stijl het eerst op bij muziek, dan bij beeldende kunst en dans, en ten slotte bij film, toneel en literatuur. Reflectie op vorm- en stijlaspecten zal bij sterk verhalende kunstvormen dus later optreden.

De begrippen actief, receptief en reflectief hebben - soms - óók de functie om de grote verschillen tussen de kunstdisciplines te overbruggen. Dat kan nuttig zijn, maar kan ook leiden

tot verontachtzaming van essentiële verschillen.

Bij het tekenonderwijs (actief) ligt tegenwoordig de nadruk op de productie van originele tekeningen (unica), terwijl bij muziekonderwijs (actief) in eerste instantie de nadruk ligt op reproductie van bestaande muziek. Het componeren, het zelf scheppen van muziek, komt in het binnen- en buitenschoolse muziekonderwijs slechts incidenteel voor. Terwijl uit popmuziekpraktijk blijkt dat jongeren daartoe wel degelijk in staat zijn. Kennelijk hanteert men in het onderwijs een enigszins bijzondere conventie.

Een vergelijkbare conventie bestond voor de oorlog ook op het gebied van het tekenen. Het natekenen van werken wordt wel gehanteerd als bewuste didactiek om de leerling inzicht te laten verwerven in de formele aspecten van beelden. Bij het literatuuronderwijs wordt 'overschrijven' echter als volstrekt zinledige bezigheid gezien als het gaat om het verwerven van inzicht in de formele kenmerken van een tekst of gedicht. Bij drama ligt de situatie weer anders. Daar moet soms wel een bestaande tekst gereproduceerd worden, maar er is zelden een 'rolmodel' voor de acteurs voorhanden. Klassiek ballet is in dit opzicht in grote mate vergelijkbaar met muziek.

Beeldende en literaire activiteiten zijn in hoofdzaak gericht op individuele producten, hoewel samenwerking allerm minst is uitgesloten. Drama en dans zijn bij hoge uitzondering een individuele aangelegenheid (voordrachtskunst,

dansexpressie), terwijl bij muziek individuele en collectieve vormen onderscheiden worden. Film is vrijwel ondenkbaar als individueel product.

Ook bij de receptieve en reflectieve vormen van de disciplines bestaan er grote verschillen. Het bekijken van een schilderij kan ieder voor zich in stilte doen, maar het kan ook een gezamenlijke onderneming zijn, zoals bij de Amsterdamse museumlessen gebeurt waar een hele klas onder deskundige begeleiding een schilderij bespreekt. Receptie en reflectie gaan dan hand in hand. Iets dergelijks is bij muziek niet mogelijk, tenzij de muziek voortdurend onderbroken wordt. Hetzelfde geldt voor film, toneel, ballet en literatuur: men moet er eigenlijk eerst in zijn geheel kennis van nemen. Literatuur en beeldende kunst hebben een zekere mate van vrijheid van de beschouwer gemeen. Passages kunnen herlezen worden, er kan vooruitgeblikt worden, enzovoort. Door middel van moderne beeld- en geluid dragers kan dat in principe ook wel bij de andere kunstvormen, maar eigenlijk schrijft de discipline voor dat er temporeel kennis van wordt genomen: eerst receptie dan reflectie. Hierbij spreekt het voor zichzelf dat de 'receptie' geen passieve gebeurtenis is. Het zou een ongearticuleerde of non-verbale beschouwing kunnen worden genoemd.

Vakspecifieke projecten In Nederland is in het verleden in verschillende vakspecifieke projecten aandacht

besteed aan de problematiek actief-reflectief-receptief. Ter illustratie volgen hier twee van die projecten op de gebieden drama en dans.

In het begin van de jaren tachtig heeft de Stichting Kunstzinnige Vorming Eindhoven een project uitgevoerd getiteld 'Integratie van receptieve met actieve dansante en dramatische vorming op regionaal niveau' (Oostwoud Wijdenes, 1983). Het ging er hierbij om dans- en dramavoorstellingen te laten omgeven door actieve dans of drama met kinderen, zodanig dat er sprake was van een meerwaarde in het vormingsproces.

In het project zijn drie werkvormen ontwikkeld:

- oriënterend, dat wil zeggen actieve lessen die vooraf gaan aan de voorstelling;
- verdiepend, actieve lessen na bezoek aan een voorstelling;
- thematisch, voorstellingsbezoek als onderdeel van een serie actieve lessen.

Hoewel het project liet zien dat integratieve werkvormen ontwikkeld en uitgevoerd konden worden, stuitte het project vooral op organisatorische problemen. De korte cyclus van het receptieve aanbod liet vrijwel niet toe, dat er door de regionale instelling tijdig actieve werkvormen ontwikkeld konden worden die gelijktijdig met het receptieve aanbod aan het onderwijs konden worden gepresenteerd. De opgedane ervaringen konden bovendien ook niet makkelijk worden vertaald naar andere disciplines.

Van Engelen (1988) bekritiseert het ordeningskader dat eerder door Van Ruyven en Verburch (1986) was voorgesteld voor dans en drama. Vormgeving bij dans en bij drama bestaat in dat model uit een mediumcomponent of vorm (de dans- of dramavorm die men kiest) en een betekenisaspect of inhoud (datgene wat men wil verbeelden). Uitgangspunt is dat op het min of meer spontane, nog niet bereflecteerde spel, reflectie plaatsvindt, teruggekeken wordt. Op grond van de bevindingen tijdens de reflectie wordt opnieuw vormgegeven. Dit schema is niet alleen toepasbaar op het leerproces van de productieve component, ook het leerproces van het kijken naar dans en drama kan erin begrepen worden. Na afloop van een voorstelling wordt daarop teruggekeken en de uitkomsten daarvan kunnen een volgende keer benut worden bij het kijken naar voorstellingen. Belangrijk bezwaar is dat reflectie ook tijdens het ontwerpproces voorkomt en dat met sociale processen geen rekening is gehouden.

In de fasering die Van Engelen zelf voorstaat, 'het spelmachientje' genaamd, kent elke fase haar reflectiemomenten en daarom zijn ze niet expliciet opgenomen. Zowel in de fase van betekenisgeving en in de fase waarin een verbinding tussen betekenis en vormprincipes gelegd wordt en tijdens het proces van vormgeven gedurende het spelen, worden er associaties gevormd en evaluaties uitgevoerd.

Hoger onderwijs Binnen de bestaande opleidingsmogelijkheden tot de beroepspraktijk in de kunstensector kan bekeken worden in hoeverre de begrip- en productief, reflectief en receptief een rol spelen. Wat meteen opvalt is dat de opleidingen tot uitvoerend kunstenaar (productief) systematisch gescheiden zijn van de wetenschappelijke opleidingen: het hoger kunstonderwijs wordt gerekend tot het hoger beroepsonderwijs en aan de universiteit bevinden zich receptie-theoretische studierichtingen als kunstgeschiedenis, theaterwetenschap, musicologie, film- en televisiewetenschap, en literatuurwetenschap. Men kan stellen dat beroepsvoorbereidende actieve kunsteducatie op hbo-niveau plaatsvindt en beroepsmatige reflectie en receptie op universitair niveau. Een uitzondering vormt de opleiding tot architect. De universitaire opleidingen zijn toegankelijk voor iedereen met een vwo-diploma. Specifieke eisen ten aanzien van kennis en/of vaardigheden worden niet gesteld - al wordt er bij de studie musicologie wel vanuitgegaan dat men een instrument bespeelt.

De toelating tot het kunstonderwijs wijkt echter af van het gebruikelijke systeem dat behaalde kwalificaties, in het voorafgaande onderwijs, recht geven op deelname aan vervolgoopleidingen: het beginsel van omnivalentie. Voor toelating tot het kunstonderwijs mogen aanvullende eisen aan de kandidaten worden gesteld. Deze eisen (specifieke vaardigheden, niveau van

beheersing van vaardigheden, aanleg, motivatie) verschillen per kunstsector, maar kunnen geen van alle in het reguliere onderwijs verworven worden. Wie opteert voor een kunstopleiding, moet kwalificaties buiten het onderwijsstelsel om verwerven. Voor muziek en dans betreft het kwalificaties - naast talent vooral beheersingsniveau van specifieke vaardigheden, bij dans in combinatie met een specifieke lichamelijke constitutie - waarmee al vroeg in de ontwikkeling, vanaf circa 10 jaar, gestart moet worden. Voor de beeldende en drama-kunstrichtingen lijkt naast het bezit van talent - ontwikkelbaar potentieel - een grondige oriëntatie op de opleidings- en beroepspraktijk van essentieel belang. De specifieke voorbereidingen die de verschillende sectoren van het kunstonderwijs vergen worden, indien ze in geïnstitutionaliseerde vorm worden aangeboden, aangeduid met de term voortrajecten.

De toelatingsprocedures voor de vier kunstsectoren (beeldend, muziek, dans en drama) zijn niet alleen verschillend georganiseerd, ook wordt er inhoudelijk naar andere kwaliteiten van de potentiële leerlingen gekeken. De nadruk ligt daarbij op productieve aspecten, op het beheersingsniveau van bepaalde vaardigheden. Terwijl voor de dans en de muziek geldt dat het per opleiding relatief duidelijk omschreven vaardigheden betreft die beheerst moeten worden, geldt dat in de beeldende sector niet.

Een belangrijk element in de selectie

voor de beeldende sector is de beoordeling of de kandidaat zal kunnen profiteren van de specifieke aard van het onderwijs. Het gaat hierbij zowel om zelfselectie - kan ik mij onder deze omstandigheden optimaal ontwikkelen? - als om selectie door de opleiding - naar aanleiding van de portfolio en een motivatiegesprek. In de dramasector lijkt de selectie vooral gericht op ontwikkelbaar productief talent: belangrijk is niet zozeer wat de kandidaat reeds kan, als wel hoe de kandidaat reageert op de gestelde (productieve) opgaven. In geen enkele sector vindt echter een toetsing plaats van reflectieve kennis los van productief werk. Kennis en inzicht in kunstgeschiedenis, kunstbeschouwing, kunstkritiek en/of esthetiek wordt nergens noodzakelijk gevonden om toegelaten te worden.

5 EFFECTIVITEIT VAN SAMENHANG

'It is generally believed that ideas are grasped better or more firmly if they are applied and used actively.' (Lesgold, 1988)

Bij het streven naar samenhang of integratie van actieve, receptieve en reflectieve kunsteducatie dringt zich de vraag op of een bepaald aspect prioriteit krijgt. Dient receptie vooral ter ondersteuning van eigen werk of dient eigen werk vooral tot beter begrip van professionele kunst of zijn ze gelijkwaardig? De vervolgvraag is of door grotere samenhang ook inderdaad de gewenste effecten worden bereikt: vindt de wederzijdse positieve invloed plaats?

Productie primair? In de Verenigde Staten is de discussie over *studio art*, *hands-on* enerzijds en reflectieve vorming anderzijds, nog steeds levend (o.a. Burton, 1991 en 1992). Ondanks de aandacht die *Discipline Based Art Education* vraagt voor reflectieve vorming (immers drie van de vier disciplines binnen DBAE zijn te karakteriseren als reflectief: kunstbeschouwing, kunstgeschiedenis en esthetica), is in het veld nog steeds een grote groep, die gelooft dat zelf beeldende producten maken de enig juiste manier vormt om kunst te leren kennen. Naast deze inhoudelijke overtuiging zijn er ook pragmatische bezwaren tegen aanzienlijk meer aandacht voor reflectieve vorming: leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben weinig zin in nog een theoretisch vak.

Het geven van prioriteit aan hetzij actieve educatie hetzij aan beschouwelijke en theoretische activiteiten speelt ook bij de verschillen tussen DBAE en *Arts PROPEL* (Gardner, 1989, 1993). Zoals eerder beschreven is bij *Arts PROPEL* de productie van eigen werk de kernactiviteit; de reflectieve en receptieve activiteiten komen vooral voort uit en zijn gericht op de eigen productie. Bij DBAE zijn actief en receptief op zijn minst gelijkwaardig. *Beyond creating* (Getty Centre for Education in the Arts, 1985) is niet voor niets de titel van een van de basispublicaties van DBAE. Sommigen hechten aan beschouwelijke activiteiten het meeste belang. Wel zijn verschuivingen bij DBAE te constateren (zie ook Hamblen, 1988) in die zin, dat *studio art* meer als synthese wordt gezien van hetgeen in de andere drie beschouwelijke disciplines aan de orde is gekomen. Kritiek hierop komt van Efland (in: Haanstra, 1994). Volgens hem wordt het zelf dingen maken nog teveel als middel tot begrip van beeldende kunst gebruikt en staat het eigenlijk vooral in dienst van receptieve en reflectieve activiteiten. De zelfexpressie, het zelf iets willen verbeelden, komt volgens hem bij DBAE te weinig aan bod.

In Nederland is door de invoering van de eindexamens in de kunstvakken in de loop van de jaren zeventig en meer recentelijk door de basisvorming en plannen voor de Tweede Fase, de aandacht in het onderwijs voor receptief en reflectief sterk toegenomen. Toch

blijft ook hier weerstand tegen te grote aandacht voor reflectie en receptie merkbaar. Dat bleek bijvoorbeeld uit de protesten tegen de marginale invulling van de actieve component in CKV 1. En de titel van een ingezonden brief in het Maandblad voor beeldende vakken was veelzeggend 'Niet nog meer theorie' (Belga, 1996). Waar het daarbij steeds om gaat is de overtuiging dat het wezenlijke leerproces in de kunst via het zelf doen, het actieve, plaatsvindt en dat de rest een nuttige ondersteuning dan wel een overbodige ballast wordt gevonden.

Wederzijdse effecten Systematisch onderzoek naar het effect van receptieve activiteiten op de kwaliteit van de eigen kunstzinnige activiteiten van leerlingen is naar ons weten nog niet verricht. Behalve een positieve en stimulerende voorbeeldwerking, kan men zich ook een averechts effect voorstellen in de trant van: het is al zo goed gedaan, waarom zou ik nog iets maken, spelen, enzovoort. Ook de eerder door Hermans en Schönau geuite veronderstelling dat de afstand tussen professionele kunst en leerlingproducten te groot is om tot vruchtbare uitwisselingen te komen, wijst op mogelijke belemmeringen. Vergelijkbaar is de kloof die vaak wordt gesignaleerd tussen de amateurkunst en professionele kunstuitingen. Zeer waarschijnlijk treden hier aanzienlijke verschillen op tussen kunstdisciplines, bijvoorbeeld tussen scheppende en herscheppende kunst, en binnen disciplines tussen

meer traditionele uitingen en de avant-garde.

De positieve effecten van eigen activiteiten op receptieve en reflectieve vaardigheden zijn wel empirisch onderzocht. In een analyse van eerder verricht onderzoek op het gebied van de beeldende vorming is aangetoond dat het effect op esthetische waarneming - kijken naar kunst met kennis van esthetische kenmerken - het grootst is wanneer een combinatie van actief en reflectief/receptief wordt aangeboden. Lessen kunstbeschuwing en kunstgeschiedenis hebben een kleiner effect, terwijl het effect op esthetische waarneming het geringst is wanneer uitsluitend lessen actieve beeldende vorming zijn gevolgd (Haanstra, 1994).

Bij sommige studies in de analyse is sprake van een integratie van actief, receptief en reflectief, bijvoorbeeld doordat een bepaald thema of een bepaalde kunststroming zowel productief als reflectief, en soms ook receptief, worden behandeld. Van andere studies is alleen bekend dat verschillende vormen aan bod komen zonder dat duidelijk is in hoeverre ze in het onderwijs op elkaar betrokken worden. De vraag blijft in hoeverre een strikt geïntegreerde aanpak noodzakelijk is of dat een veel losser verband tussen productieve en reflectieve en/of receptieve elementen al voldoende is om wenselijke effecten, waaronder verbetering van esthetische waarneming, te bewerkstelligen.

In theorie lijkt het meest te zeggen

voor een geïntegreerde aanpak. Zo'n integratie is een manier om een 'krachtige leeromgeving' (Verschaffel, 1995) te realiseren: leerlingen moeten verschillende soorten kennis in samenhang verwerven. Het leren moet een actief en constructief proces zijn, waarbij leerresultaten die uitsluitend binnen één context geldig zijn, worden vermeden.

Als we afgaan op wat volwassen cursisten van centra en muziekscholen zelf aangeven, dan blijkt dat vergroten van begrip voor en participatie in de professionele kunst weinig genoemd worden als effecten van productieve cursussen. Zo noemde van oud-cursisten van instellingen voor kunstzinnige vorming in Nijmegen (Stevens, 1989) slechts 5% als effect dat men meer interesse in kunst had gekregen c.q. dat men beter had leren kijken naar kunst. In onderzoek onder Amersfoortse cursisten (Verhulst, Völker en Driessen, 1995) blijken de meningen verdeeld over de vraag of de cursus leidt tot meer inzicht in beroepskunst; 44% zegt ja, een kwart zegt nee. Meer dan de helft (51%) zegt dat men door de cursus niet vaker beroepskunst bezoekt, 18% zegt van wel.

Dat naar de mening van de meeste deelnemers de cursussen weinig bijdragen aan receptieve participatie, is in tegenspraak met de gegevens over de hoge participatie van cursisten (Van Beek en Knulst, 1991). In het algemeen tonen cursisten de grootste belangstelling voor het cultuuraanbod dat recht-

streeks aansluit bij hun 'vak'. Ook uit een onderzoek van Nagel en Ganzeboom (1996) onder oud-leerlingen uit het voortgezet onderwijs, komt naar voren dat buitenschoolse productieve kunsteducatie wel bijdraagt aan de receptieve participatie: bezoek aan musea, schouwburg, concerten, bioscoop. De grootte van het effect is afhankelijk van de leeftijdsfase en van de kunstdiscipline van de cursus. Zo is er een duidelijk effect van deelname aan buitenschoolse cursussen beeldend én podiumkunsten op jongere leeftijd aan de receptieve participatie op 14-jarige leeftijd (Nagel, Ganzeboom, 1996). Bij de dertigers is deelname aan buitenschoolse cursussen in podiumkunsten op latere leeftijd ook nog van invloed op de mate van cultuurparticipatie op dat moment. Voor lessen in de beeldende kunsten op latere leeftijd geldt dat effect niet. Dit laatste gegeven bevestigt dus ten dele de meningen die de volwassen cursisten zelf hebben. De hogere participatie van oudere cursisten lijkt vooral een resultante van eerdere participatie, onder andere van lessen kunsteducatie in het verleden. Van Beek en Knulst wezen eveneens op verschillen per discipline en per genre. Voor actieve deelname aan textiele werkvormen en fotografie werden door hen nauwelijks verbanden met receptieve participatie gevonden. Knulst spreekt in dit verband over de toepasbare, gebonden creativiteit, in tegenstelling tot de onthechte, vrije kunst.

6 REFLECTIE IN DE EXAMENPROGRAMMA'S CULTURELE EN KUNST- ZINNIGE FORMING

Hoewel de besluitvorming over Culturele en kunstzinnige vorming nog niet is afgerond, is het interessant om te kijken hoe in voorstellen over dat vak is omgegaan met reflectie in relatie tot productieve en receptieve componenten.

In het advies examenprogramma's havo/vwo van de stuurgroep profiel tweede fase (1995) wordt bij Culturele en kunstzinnige vorming I (CKV 1) in de eindtermen melding gemaakt van reflectie op receptie. Als eindterm 3 is geformuleerd dat de leerling in staat is om interpretaties en waarderingen van, en ervaringen met kunstuitingen toe te lichten onder verwijzing naar vorm, inhoud, functie en historische achtergronden. Over de bezochte en bekeken kunstuitingen wordt een 'dossiermap' samengesteld (eindterm 4a). Deze omvat omschrijvingen van de culturele activiteiten - waarin onder andere aandacht voor vorm, inhoud, functie, historische achtergronden - en een korte schriftelijke weergave van de eigen waardering en interpretatie (alleen voor het vwo!). Als eindterm 5 wordt geformuleerd: 'De leerling kan met behulp van zijn dossiermap reflecteren op zijn keuzen en zijn ervaringen.'

Bij de toelichting op de vijfde eindterm staat: 'Reflecteren levert geen waarneembaar en observeerbaar gedrag op.' Daarom zijn verschillende mogelijkheden aangegeven om deze reflectie te toetsen, zoals een gesprek met de 'kunstmentor', het schrijven van een verslag, het houden van een presenta-

tie met behulp van woord, beeld en/of geluid.

Uit deze formuleringen blijkt dat reflectie wordt beperkt tot reflectie achteraf. Over reflectie tijdens het beschouwen wordt niets gezegd. De term reflectie wordt primair gebruikt voor het aangeven van een onderwijspraktijk (en de toetsing daarvan) en niet zozeer als leerpsychologische term. Tevens blijkt de communicatie over de reflectie grotendeels via het woord, mondeling of schriftelijk, te zullen verlopen. Beelden en geluiden kunnen eventueel als hulpmiddel dienen. Tenslotte lijkt er - althans voor het vwo - sprake te zijn van twee niveaus van reflectie. In de dossiermap moeten eigen waardering en interpretatie van culturele activiteiten worden weergegeven en op deze dossiermap moet vervolgens weer worden gereflecteerd. Daarbij kunnen dan relaties tussen onderdelen aan de orde zijn en 'de eigen (smaak)ontwikkeling'. Deze twee niveaus van reflectie zijn van een andere orde dan de onderscheiden niveaus van Ecker en Kealin (zie p.14)

CKV 1 omvat receptieve activiteiten en reflectie daarop. Praktische activiteiten worden in het oude voorstel 'enkel en alleen' als voorbereiding op receptieve activiteiten ingezet 'omdat leerlingen door praktische activiteiten, zoals tekenen, dansen, musiceren, enzovoort soms effectiever en efficiënter informatie kunnen verwerven dan door middel van taal' (p.13). Bij deze constatering

wordt helaas geen bronvermelding gegeven. Duidelijk is dat de actieve component hier volledig in dienst staat van het receptieve. Inmiddels is voorgesteld het praktisch werk ook als 'afzonderlijk domein' op te nemen (Netelenbos, 1996).

In voorstellen voor CKV 2 was al wel plaats ingeruimd voor een zelfstandig onderdeel praktijk. Bij de beschrijvingen van deze onderdelen voor de verschillende kunstdisciplines wordt niet rechtstreeks gesproken over reflectie. Wel staan in de eindtermen en de toelichtingen hierop, veel omschrijvingen die als reflectie kunnen worden beschouwd. Bovendien gaat het veel meer dan bij reflectie op het receptieve, om reflectie in leerpsychologische zin. De activiteiten worden namelijk veelal omschreven als probleemoplossingsgedrag, waarbij reflectie op het werkproces een grote rol speelt. Enkele voorbeelden:

- 'Musiceren dient zo veel mogelijk te gebeuren handelend vanuit een bewuste benadering van het notenbeeld. De leerlingen kunnen problemen oplossen, die voortvloeien uit het tot stand willen laten komen van muziek.'
- 'De leerling kan in een werkproces samenhangende activiteiten uitvoeren: analyseren, verkennen, onderzoeken, experimenteren, kiezen, uitwerken, evalueren.'
- 'De leerling kan voor (deel)oplossingen ten minste twee alternatieven ontwikkelen, keuzes maken en deze toelichten.'
- 'De leerling kan het werk zo presen-

teren dat de beschouwer inzicht krijgt in het werkproces.’

Bij de toelichting op de eindtermen van het werkproces wordt nog vermeld dat in de eerste fase van verkenning en analyse ook gegevens over beeldend werk van kunstenaars in relatie tot het eigen werk van de leerling moeten worden verzameld. Tevens wordt verwacht dat de leerling een ‘werkplan’ maakt, deeloplossingen evalueert en keuzes toelicht, enzovoort.

Men kan zich afvragen of in zo’n opzet de reflectiemomenten zoals die in psychologische literatuur over probleemoplossen modelmatig zijn weergegeven, niet teveel geformaliseerd worden en tot beheersbare procedures worden teruggebracht. Hoewel de intenties ongetwijfeld goed zijn, is de wijze waarop nu is geformuleerd wat van leerlingen verwacht wordt te procedureel. Het gaat bij onderwijs (nog) altijd om de leereffecten, om wat de leerlingen ervan meenemen. De wijze waarop zijn kunnen laten zien wat zij ervan opgestoken hebben, behoort secundair te zijn.

De opzet is gebaseerd op modellen en zou eigenlijk zelf hooguit als richtsnoer gehanteerd moeten worden, niet als voorschrift. De kans dat leerlingen aan deze modellen gaan voldoen is groot, maar of het om ‘authentieke’ werkprocessen zal gaan, is twijfelachtig. De beschrijving wekt de indruk dat de commissie zich vooral heeft laten leiden door de eisen die aan toetsing gesteld worden.

7 CONCLUSIES

In deze literatuurverkenning van de problematiek rond de samenhang van de begrippen 'actief, receptief en reflectief' is aan de hand van een aantal thema's de variëteit van het gebruik van de termen belicht. De betekenis van de begrippen in de diverse systemen is aan een nadere beschouwing onderworpen. Daarbij is een duidelijk verschil in hanteringswijze aan het licht gekomen tussen enerzijds onderwijskundige en sociologische literatuur en anderzijds psychologische georiënteerde teksten. Ten aanzien van die problematiek kunnen de volgende conclusies getrokken worden.

Het is aan te bevelen scherp onderscheid te maken tussen gebruik van de termen ten behoeve van de inrichting van het onderwijs en ten behoeve van psychologische uiteenrafeling van het maken en van het ondergaan van kunst. Bij gebruik van de termen om er de inrichting van het onderwijs mee te beschrijven, zijn de termen dan *labels* die op een bepaalde onderwijspraktijk duiden. Onderwijspraktijken komen niet alleen tot stand op grond van de wijze waarop kennis en vaardigheden binnen een vakgebied georganiseerd zijn. Kunsteducatie in het onderwijs is voor een belangrijk deel gemodelleerd naar bestaande curriculumconventies. Bij wijze van voorbeeld kan gewezen worden op de inrichting van de beeldende vakken en muziek in het voortgezet onderwijs: om eindexamenvak te kunnen worden moesten de kunstvak-

ken een theoretische component in hun aanbod opnemen. Ook de verwikkelingen rond de invulling van CKV 2 wijzen op veranderde maatschappelijke opvattingen die invloed kunnen hebben op de gedoeerde vakinhouden.

Parallel aan de twee maatschappelijke rollen die men ten opzichte van kunst kan aannemen, die van (amateur)producent en die van consument, worden de terreinen gedefinieerd. Productief (liever niet: actief) staat dan voor de uitvoerende praktijk: het (leren) omgaan met de materialen, gereedschappen en instrumenten (waaronder ook het eigen lichaam wordt begrepen) ten einde zelf kunst(zinnige producten) voort te brengen. Receptief staat voor de confrontaties met kunst: het (leren) ervaren en ondergaan van (kijken en luisteren naar) tentoonstellingen, concerten, voorstellingen, vertoningen, optredens en uitvoeringen van (amateur)kunstenaars. De derde component van de kunsteducatie komt in beeld als het om het leerproces gaat. Reflectief staat voor de theoretische kant van *productieve en receptieve praktijken*: enerzijds kennis(nemen) van materialen, gereedschappen, instrumenten, technieken, werkwijzen en opvattingen daarover en anderzijds kennis(nemen) van vormgevingen en betekenissystemen en het (leren) beschouwen en interpreteren van (eigen en andermans) kunst(zinnige)werken, binnen bepaalde contexten (persoonsgebonden, historische, culturele).

De reflectieve kunsteducatie dient geen zelfstandig doel, maar is gericht op verbetering van zowel de productieve als de receptieve praktijk. Een dergelijk gebruik van de termen productief, receptief en reflectief betekent tevens dat men ervan uitgaat dat in de diverse praktijken (onderwijs, vorming, werk, vrije tijd) productief en receptief wel *gescheiden* kunnen voorkomen, al zal dat - vaak of door velen - als onwenselijk worden ervaren. Tegelijkertijd impliceert dit dat zowel de actieve als de receptieve kunsteducatie *altijd* vergezeld wordt van reflectieve kunsteducatie. Aan leerprocessen, zeker binnen het onderwijs, is een theoretische component onlosmakelijk verbonden: het gaat niet alleen om het verwerven van de vaardigheid zelf, het gaat ook om inzicht in het gebruik ervan: hoe te gebruiken, waar wel en niet toe te passen en waarom. Samenhang tussen productief en reflectief en samenhang tussen receptief en reflectief is in een onderwijscontext dus een gegeven. Samenhang tussen productief (plus reflectief) en receptief (plus reflectief) *kan* gestalte krijgen via de reflectieve component.

Voor eventuele legitimering dat in het onderwijs niet alleen aandacht moet worden besteed aan productief (plus reflectief), maar ook aan receptief (plus reflectief) is een afzonderlijke redenering nodig. Een noodzaak daartoe vanuit de vakken of de praktijk is echter niet te geven.

Met het hier voorgestelde gebruik wordt ook aangesloten bij de gangbare

verdeling in het hoger onderwijs. In het kunstonderwijs kunnen de uitvoerende kunsten geleerd worden en aan de universiteiten wordt de reflectie op de receptie van de kunsten gedoceerd.

Voor de inrichting van de didactiek van reflectieve kunsteducatie - de theoretische component van zowel productie als receptie - zijn in de verkenning ook indicaties verkregen. De praktische aanwijzingen van Elshout-Mohr en Van den Bijtel kunnen hiervoor een fundament zijn. Het gaat om: afstand nemen van de directe ervaring, de communicatie hierover door onderlinge vergelijking en door discussie, en het herformuleren van inzichten.

In aansluiting hierop lijkt het tevens raadzaam rekening te houden met de visie van Ecker en Kealin om verschillende niveaus te onderscheiden waarop reflectie kan plaatsvinden. Zo beschikt men tevens over kwalitatieve criteria om de reflectieve kunsteducatie op verschillende onderwijsniveaus in te richten.

We geven in de verdere beschrijving de voorkeur aan de term 'productief' boven de term 'actief'. De reden hiervan

is gelegen in de connotatie die het gebruik van 'actief' oproept: tegenover actief staat 'passief'. Terwijl juist met termen als receptief en reflectief associaties met 'nietsdoen' vermeden worden.

Er worden in het model voor de samenhang tussen productieve, receptieve en reflectieve kunsteducatie (zie figuur 7 hieronder) twee op zichzelf staande kunsteducatieve praktijken onderscheiden. Een productieve (actieve) praktijk en een receptieve praktijk waar ten behoeve van het leren (onderwijs, vorming) reflectie (afzonderlijk) aan wordt toegevoegd.

In deze verkenning is duidelijk geworden dat er veel verbanden tussen de verschillende componenten denkbaar zijn: productief-receptief; productief-reflectief; receptief-reflectief en combinaties van meer dan twee: bijvoorbeeld het verband tussen enerzijds reflectie en anderzijds productie en receptie. Bovendien kunnen verbanden twee richtingen uit gedacht worden: men kan veronderstellen dat het leren zelf maken een positieve invloed heeft op het kijken, maar men kan ook ver-

Kunsteducatieve praktijken	Theoretische niveaus ----->
Productief Rol van (amateur)kunstenaar	Reflectie op productie 1 2 3 4 5
Receptief Rol van (amateur)beschuwer, bezoeker	Reflectie op receptie 1 2 3 4 5

figuur 7 *Model voor de samenhang tussen productieve, receptieve en reflectieve kunsteducatie*

onderstellen dat het leren kijken een positieve invloed heeft op het zelf maken. Slechts weinige van die mogelijke verbanden zijn werkelijk empirisch onderzocht en slechts een enkele is ook aangetoond. In termen van het voorgestelde model: productief plus (brede) reflectie heeft meer effect op receptie plus reflectie (esthetische waarneming) dan reflectie alleen. Het minste effect daarop heeft productieve kunsteducatie alleen.

De geconstateerde verbanden op macroniveau tussen de activiteiten van amateurkunstenaars en hun bezoeken aan kunst, zijn nog geen bewijs van eenduidige oorzakelijke verbanden, maar recente analyses geven er wel een indicatie voor.

Dit ietwat magere empirische bewijs voor (de noodzaak) van verbanden, neemt niet weg dat het *wenselijk* kan worden geacht om na te streven dat bepaalde delen - aspecten - van de kunsteducatie gezamenlijk of in samenhang worden aangeboden. Op grond van de kennis waarover we in dit stadium kunnen beschikken, is het zelden mogelijk zo'n wenselijkheid te onderbouwen met onderzoeksgegevens. Men zal daarvoor (meestal) andere redenen moeten geven.

Reflectie in de betekenis van afstandelijke beschouwing en communicatie over eigen en andermans werk, kan waarschijnlijk het beste worden opgevat als een verbale aangelegenheid. Hiermee wordt geen stelling genomen in de discussie over het bestaan en het

nut van het mediums specifiek denken. In educatieve praktijken is uitwisseling van gedachten noodzakelijk en dit verloopt verreweg het meest eenvoudig en eenduidig door middel van het medium taal. Andere middelen (media) kunnen daarbij vaak een ondersteunende rol vervullen, maar geen vervanging zijn. Ook het onderscheiden van niveaus waarop de reflectie kan plaatsvinden is eigenlijk slechts in talige vorm voorstelbaar.

Voor psychologisch gebruik van de termen actief/productief, receptief en reflectief is een empirische basis nodig. Veronderstellingen over het bestaan en verloop van mentale processen zijn eigenlijk alleen bruikbaar als er een mogelijkheid bestaat ze in verband te brengen met gedrag of onderdelen van gedrag. Voor de meeste beschrijvingen van cognitieve activiteiten tijdens het maken en ondergaan van kunst(zinnige werken) blijken de begrippen actief, receptief en reflectief te globaal te zijn. Zowel de productie, de receptie en de reflectie worden in psychologische studies verder uiteengerafeld om er zodanig greep op te krijgen dat er een verband gelegd kan worden met specifieke gedragsverschijnselen.

Er wordt veel psychologisch onderzoek verricht naar denkprocessen, maar daarbij lijkt nog weinig overeenstemming over het gebruik van begrippen. Er valt weinig onderzoek te bespeuren naar denk- en uitvoeringsprocessen bij kunstzinnige vakken. Het onderzoek op het gebied van taal heeft vooral be-

trekking op functioneel taalgebruik en minder op de creatieve kanten: het maken en lezen van proza en poëzie. Bij het onderzoek naar taal zijn wel interessante aanzetten geleverd om productieve en receptieve taken met elkaar in verband te brengen. Daarbij worden overeenkomstigheden in verwerkingsstructuur gepostuleerd (realiseren en beschouwen verlopen volgens dezelfde lijnen) en wordt verondersteld dat voor beide activiteiten een beroep gedaan moet worden op een gemeenschappelijk kennisbestand. Maar of het leren van de ene activiteit zonder meer profijtelijk is voor de andere activiteit, blijft voorlopig een vraag.

De resultaten van dergelijk onderzoek laten tevens zien dat inzichten in de cognitieve informatieverwerkingsprocessen nog niet zonder meer vertaald kunnen worden in aanwijzingen voor het onderwijs. De constatering dat een proces een bepaalde verloopsvorm heeft, betekent nog niet dat dit een gewenste of optimale procedure is. Evenmin bevat een gevonden verloopsvorm informatie over het aanleren daarvan. Maar men moet eerst weten hoe het er in werkelijkheid aan toegaat, om te kunnen formuleren wat wel en niet wenselijk is. Zo zou een onderzoek naar de huidige praktijk om leerlingen procesverslagen te laten maken van werkstukken, aan het licht kunnen brengen of het veronderstelde doel er ook werkelijk mee gediend is. Ook blijkt bij het gebruik van beeldanalyseschema's dat het uitstellen van

het oordeel tot het eind, een kunstmatigheid is.

Inzicht in verloopsvormen is dus wel van belang als men tot optimalisering van leren en onderwijzen wil komen.

LITERATUUR

Beek, P. van & W. Knulst, (1991)

De kunstzinnige burger. Rijswijk, Sociaal en Cultureel Planbureau

Belga, D. (1996)

Niet nog meer theorie. *Maandblad voor de beeldende vakken*, 4, p. 13

Bergman, V. (1995)

Leren van en over dans. In: *Determinanten van leren over kunst*. Utrecht, LOKV, p. 71-83

Ecker, D.W. & E.F. Kealin (1991)

Levels of aesthetic discourse. In: R.A. Smith and A. Simpson (eds.), *Aesthetics and Art Education*. Urbana and Chicago, University of Illinois Press

Elshout, J.J. (1976)

Karakteristieke moeilijkheden in het denken. (diss.) Universiteit van Amsterdam, Amsterdam

Elshout-Mohr, M. & J.A.L. van den

Bijtel (1995)

Reflecteren: een nuttige ambachtelijke vaardigheid. In: H.C. Schouwenburg en J.T. Groenewoud (red.), *Studievaardigheden en leerstijlen*. Groningen, Wolters-Noordhoff

Engelen, P. van (1988)

Bronnenboek drama. Enschede, SLO

Eykman, C. (1981)

Actieve en passieve cultuurparticipatie in Nederland: Amateurstische kunstbeoefening en bezoek aan culturele voorzieningen in 1978/1979. Rijswijk, Ministerie van CRM

Flower, L. & J. Hayes (1981)

Plans that guide the composing process. In: C. Frederiksen en J. Dominic (eds.), *Writing: the nature, development and teaching of written communication*. Vol. 2, p. 39-58, Hillsdale Erlbaum

Gardner, H. (1989)

Zero-based arts education: an introduction to Arts Propel. In: *Studies in Art Education*. Vol. 30, 2, p. 71-83

Gardner, H. (1990)

Art Education and Human Development. Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts

Gardner, H. (1993)

Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York, BasicBooks

Goodman, N. (1976)

Languages of art, an approach to a theory of symbols. 2(nd) ed. Indianapolis, Hackett

Guilford, J.P & R. Hoepfner (1971)

The analysis of intelligence. New York, McGraw-Hill

Haanstra, F. (1994)

Effects of art education on visual-spatial ability and aesthetic perception: Two meta-analyses. (Doctoral dissertation, University of Groningen) Amsterdam, Thesis Publishers

Haanstra, F. (1995)

Leren zien als doel en effect van kunst-educatie. Katernen Kunsteducatie. Utrecht, LOKV

Hamel, R. (1990)

Het denken van de architect: een cognitief psychologische beschrijving van het ontwerpproces bij architecten. (diss.) Amsterdam, AHA books

Hargreaves, D.J. & M. Galton (1992)

Aesthetic learning: psychological theory and educational practice. In: B. Reimer and R. A. Smith (eds.), *The Arts, Education and Aesthetic Knowing*, Ninety-First Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago, NSSE

Hermans, P. & D. Schönau (1988)

Reflectieve beeldende vorming tussen scheppen en schouwen, *Kunst & Educatie*, 1988, nr 2, p. 45-52

Housen, A. (1983)

The eye of the beholder: measuring aesthetic development. Unpublished dissertation. Harvard University

Kamp, M. van der (1980)

Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming? Dissertatie. Amsterdam, Kohnstamm Instituut, 1980. Ook: SVO-reeks nr. 29, Den Haag, Staatsuitgeverij, 1980

Klein, J. (1993)

How children perceive theatre. Paper presented at 'Reception and Audience Research in the Theatre for Children and Young People', Amsterdam, mei 1993

Klein, J. (1993)

Speculations on how children perceive dance. Paper presented at the national Youth Dance Festival, 's-Hertogenbosch, november 1993

Kosslyn, S.M. (1980)

Image and Mind. Cambridge, Mass., Harvard University Press

Lesgold, A. (1988)

Problem solving. In: R.J. Sternberg & E. Smith (eds.), *The psychology of human thought.* Cambridge, University Press

LOKV (1993)

Meerjarenplan onderzoek LOKV 1993-1996, LOKV, Utrecht

Nagel, I., H. Ganzeboom &

F. Haanstra (1996)

Cultuurdeelname in de levensloop. Katernen Kunsteducatie. Utrecht, LOKV

Netelenbos, T. (1996)

Examenprogramma's havo/vwo. Tweede Kamer, vergaderjaar 1995-1996, 24773, nr.1

Oostwoud Wijdenes, J. (1993)

Changing practice in art education. In: M. van Riessen and K. Broekhof (eds.), *A key to the world, education in Flanders and the Netherlands*. Berchem/ Utrecht, VUNB/GEU, p. 72-76

Oostwoud Wijdenes, J. &

F. Haanstra (1994)

Een premie op cultuur, een onderzoek naar de LOKV premieregeling basis-onderwijs, SCO rapport 360, SCO-KI, Amsterdam

Oostwoud Wijdenes, J.D. (1983)

Beeldend bezig zijn: doen en denken. In: Kamp, M. van der, F. Haanstra en J.D. Oostwoud Wijdenes (red.), *Kijk op kunstzinnige vorming*. Muusses, Purmerend, p. 95-106

Oostwoud Wijdenes, J. &

F. Haanstra (1996)

Receptieve kunstbemiddeling: een terugblik. In: *Kunstbemiddeling voor kinderen en jongeren*, Katernen Kunsteducatie, LOKV, Utrecht

Oostwoud Wijdenes, J. & M. van Hoorn (1996)

Probleemverkenning bemiddeling kunstaanbod. In: *Kunstbemiddeling voor kinderen en jongeren*, Katernen Kunsteducatie, LOKV, Utrecht

Palmer Wolf, D. (1989)

Artistic learning as conversation. In: Hargreaves, D.J. (ed.), *Children and the Arts*. Buckingham, Open University Press

Parsons, M.J. (1987)

How we understand Art. A cognitive developmental account of aesthetic experience. Cambridge, Cambridge University Press

Parsons, M.J. (1992)

Cognition as interpretation in art education. In: B. Reimer and R. A. Smith (eds.), *The Arts, Education and Aesthetic Knowing*, Ninety-First Yearbook of the National Society for the Study of Education Part II, Chicago, NSSE

Parsons, M. (1995)

The assessment of studio work and the distrust of language. In: D. Boughton, E.W. Eisner & J. Ligtoet (eds.), *Evaluating and assessing the visual arts in education*. International Perspectives. New York/Londen, Teachers College Press, p. 54-67

Pool, E. van der & C. van Wijk (1995)

Proces en strategie in een psycholinguïstisch model van schrijven en lezen. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20, nr. 3, p. 200-214

Pylyshyn, Z.W. (1984)

Computation and Cognition. Toward a foundation for cognitive science. Cambridge, Mass., MIT Press

Ringlestein, W. van (1975)

Reflectieve en productieve beeldende vorming. Zienswijzer (3), Amsterdam, Meulenhoff Educatief

Ruyven, J. van & A. Verburgh (1986)

Drama en dans als spel en beweging in de basisschool. Utrecht, LOKV

Rush, J.C. (1989)

Coaching by conceptual focus: problems, solutions and tutorial images. Studies in Art Education, 31 (1), p. 46-57

Selz, O. (1924)

Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit. (kurzgefasste Darstellung), Bonn

Stevens, G. Th. (1989)

Het rendement van kunstzinnige vorming. Dienst Sociale Zaken, Gemeente Nijmegen

Teyken, C. (1984)

Ontwerpen als proces 1. In: *Maandblad voor Beeldende Vorming*, nr. 12

Teyken, C. (1985)

Ontwerpen als proces 2, 3, 4, 5, 6, en 7. In: *Maandblad voor Beeldende Vorming*, nrs. 1 t/m 6 en 10

Teyken, C. (1988)

Ontwerpen als proces. Swets en Zeitlinger, Amsterdam, Lisse

Vakontwikkelgroep Culturele en kunstzinnige vorming (1995)

Advies examen programma's havo/vwo, Culturele en kunstzinnige vorming. Stuurgroep Profiel Tweede fase, Den Haag

Verhulst, C.T.A.M., B.G.M. Völker & F.M.H.M. Driessen (1995)

Samenwerking tussen kunsteducatie, amateurkunst en professionele kunst: verslag van een onderzoek. Utrecht, LOKV

Verschaffel, L. (1995)

Beïnvloeden van het leerproces. In: J. Lowyck en N. Verloop (red.), *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen, Wolters-Noordhoff

Wertheimer, M. (1961)

Productive thinking. Travistock, Londen

Winner, E. (1982)

Invented Worlds, The Psychology of the Arts. Cambridge, Harvard University Press

Zon, G. van (1985)

De kunst afkijken: over integratie tussen de beeldende vorming en de kg/kb. In: H. van Rheeden (red.), *Kunstgeschiedenis in het onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff, p. 44-62

